

JACOB-M. LEVY

Ancien Inspecteur Général des Ecoles Juives de Bulgarie

MAITRES ET ÉLÈVES

Essai de Psycho-Pédagogie Affective

THÈSE

pour le Doctorat d'Université
présentée à la Faculté des Lettres de Paris

PARIS
LIBRAIRIE PHILOSOPHIQUE
J. VRIN
6, Place de la Sorbonne (v°)

—
1935



Digitized by the Internet Archive
in 2026

JACOB-M. LEVY

Ancien Inspecteur Général des Ecoles Juives de Bulgarie

MAITRES ET ÉLÈVES

Essai de Psycho-Pédagogie Affective

THÈSE

pour le Doctorat d'Université
présentée à la Faculté des Lettres de Paris

PARIS
LIBRAIRIE PHILOSOPHIQUE
J. VRIN
6, Place de la Sorbonne (v°)

1935



Socrate refusa d'instruire un
enfant dont on voulait le charger.
« Il ne m'aime pas ! » dit-il.

« Comment leur ferais-je du
bien, disait tristement à Rollin un
régent de Collège, ils ne m'aiment
pas ! »

INTRODUCTION

I

Convient-il ou ne convient-il pas, et dans quelle mesure, de faire intervenir à l'école des facteurs affectifs, des sentiments tels que l'admiration, l'amour, la peine, la crainte, etc. ?

Question de tout temps débattue, quoique rarement posée de façon nette et dont la solution a varié selon les peuples et les époques, la philosophie de l'éducation et l'idéal que l'on se formait de l'éducateur.

Pour les éducateurs religieux, la question ne se pose pas. Leur tâche est, avant tout, d'agir sur la conscience de l'élève. La formation de son intelligence ne vient qu'ensuite, au second plan. Aux « tentations morales que la vie peut comporter pour les natures mal affirmées ou peu éclairées », le maître religieux oppose une *cure d'âme*, faisant appel à des facteurs émotionnels divers et à l'influence personnelle. Aussi les manuels pédagogiques des ecclésiastiques sont-ils particulièrement riches en conseils relevant de ce point de vue. Ici la condition première de l'œuvre éducatrice, c'est l'amour, et l'autorité du maître repose essentiellement sur son pouvoir d'aimer et de se faire aimer (1).

Les éducateurs laïques reconnaissent aussi la nécessité de gagner le cœur de l'élève, mais leur attitude sur ce point n'est pas toujours aussi absolue. Chez maints auteurs nous trouvons même à ce sujet des affirmations explicites (2). Et Ed. Claparède parle d'une « fausse inapti-

(1) v. les œuvres de Mgr. Dupanloup.

L'Abbé d'AGNEL et le Dr d'ESPINAY, *Psychologie et Psychothérapie éducatives*, Téqui éd., Paris, 1924, p. 47.

F.-W. FOERSTER, *L'école et le caractère*, tr. P. Bovet, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1915, p. 315.

(2) J. PAYOT, *Aux Instituteurs et aux Institutrices*, A. Colin, Paris, 1897, pp. 40-43.

tude » des élèves pour certaines matières d'enseignement, qui serait due à un refoulement de cause affective : « L'antipathie pour un maître peut se traduire par une inaptitude pour la branche qu'il enseigne » (1).

L'influence bienfaisante de la sympathie en matière d'éducation est reconnue par bien des auteurs modernes, trop nombreux pour que nous puissions les citer tous. Mais on entend aussi d'autres avis.

Quelques auteurs craignent la *sentimentalité* dans l'éducation. Ils font remarquer, à juste titre, que faire constamment appel au sentiment de l'enfant n'est pas la méthode éducative la plus adroite et qu'il y a lieu parfois de bannir de l'enseignement tout élément émotionnel. Ainsi, M. Alain, adversaire farouche du sentiment en matière d'éducation, présente, dans ses « *Propos sur l'éducation* » (2), une apologie des plus hardies de la « méthode sévère ». Selon lui, —

« gardant des coups de bâton ce qui mérite d'être gardé, on ne doit pas craindre de lui déplaire [à l'enfant], et même il faut craindre de lui plaire... » (p. 18). Et plus loin : ...« le maître doit être sans cœur ; oui, insensible aux gentillesse du cœur, qui, ici [à l'école] ne sont plus comptées... Ici apparaissent le vrai et le juste, mais mesurés à l'âge. Ici est effacé le bonheur d'exister ; tout est d'abord extérieur et étranger. L'humain se montre en ce langage réglé, en ce ton chantant, en ces exercices, et même en ces fautes qui sont de cérémonie, et n'engagent pas le cœur. Une certaine indifférence s'y montre ; l'esprit y jette son regard oblique et son invincible patience. L'œil mesure et compte, au lieu d'espérer et craindre. Le temps prend dimension et valeur. Le travail montre son froid visage, insensible à la peine et même au plaisir » (*ib.* pp. 33-34).

On éprouve un petit frisson à s'imaginer des enfants dans l'atmosphère glaciale de cette classe idéale de M. Alain (3). L'auteur des *Propos* n'est certainement pas le seul à penser ainsi, et nous croyons savoir que nombre de professeurs appliquent encore la « méthode sévère ». M. Alain a seulement eu le courage de soutenir, brillamment d'ailleurs, une théorie que la pédagogie semblait avoir déjà condamnée sans appel.

La discussion, on le voit, n'est pas close. Les opinions dépendant avant tout du tempérament de l'éducateur,

(1) *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*, Flammarion éd., (Paris, 1924), p. 100.

(2) Editions Rieder, 1932.

(3) Il va de soi que la dernière considération ne vise aucunement M. Emile Chartier (Alain) professeur praticien, dont la manière d'enseigner faisait les délices de son auditoire et qui était lui-même pour ses élèves, selon le témoignage de ceux-ci, l'objet d'une admiration continue allant presque jusqu'à l'adoration.

elle ne sera peut-être jamais close. Aussi n'entendons-nous pas nous y engager.

La vie affective ne se soumet que difficilement aux normes que la raison prétend lui imposer. La conduite sociale de nombreux émotifs est nuancée d'impulsions affectives personnelles dont ils ne sont pas maîtres. De plus, chacun ne porte pas en soi la même disposition à la sympathie et à l'antipathie. Ceux dont le cerveau impose au cœur resteront cérébraux même à l'école, milieu où s'agit une jeune vie tout imprégnée de sentiments. Leurs rapports avec les élèves, dépourvus de tonalité affective, tendront à une indifférence complète, revêtant la forme du respect froid ou du dédain qui ignore. Quant aux autres, dont le cœur domine le cerveau, le jugement qu'ils portent sur toute personne de leur entourage, même s'ils ne la connaissent que très peu, aura toujours un caractère affectif. Un détail de tenue ou d'allure, le pli des lèvres ou l'expression des yeux, suffiront à déterminer, dès l'abord, une classification précise, une attitude définie en fonction de la sympathie ou de l'antipathie. Qu'un maître d'école appartienne à cette catégorie d'émotifs, on conçoit qu'il ne puisse que difficilement éliminer de son activité scolaire les mouvements affectifs.

Et si on peut être impuissant devant sa propre affectivité, à plus forte raison le sera-t-on devant celle d'un enfant. Il ne dépend pas toujours du maître d'empêcher ses élèves d'éprouver à son égard certains sentiments plus ou moins vifs. Il peut avoir lui-même un de ces visages bénis, un de ces regards qui appellent irrésistiblement la sympathie des enfants, leur confiance, leur abandon. Mais il peut aussi être de ceux qui, malheureusement pour eux et pour leurs élèves, et sans que personne sache exactement pourquoi, provoquent dès leur apparition une méfiance, voire la répulsion.

Ce sont là, certes, dans un cas comme dans l'autre, des exceptions. La grande majorité des gens paraissent être au début neutres ou indifférents. Seulement, l'enfant ne peut que rarement rester longtemps neutre, à cause précisément de son émotivité naturelle. « Pour l'enfant, dit M. Wallon, la pénurie et la fragilité de sa vie intellectuelle ont pour contre-partie nécessaire, sa grande émotivité » (1). Dans son ouvrage capital sur « *L'enfant turbulent* » (2), le même auteur montre que, dans le comportement des jeunes déficients mentaux, l'émotion

(1) Les origines du caractère chez l'enfant, *Revue des Cours et Conférences* 5 avril 1930, p. 128.

(2) Alcan, 1925.

apparaît comme le facteur dominant (agitation constante de colère, de peur, de joie ou de tristesse), et que leur émotivité excessive se manifeste surtout dans les cas où il y a inaptitude à s'adapter au milieu et à entretenir avec lui des rapports objectifs. Or, cette émotivité est plus ou moins commune à tous les jeunes enfants. Qu'on lise les descriptions de ces types d'anormaux, et on en retrouvera les principaux traits, quoique atténués, chez bien des enfants, dits normaux, qui peuplent nos classes scolaires.

L'enfant, comme tout être faible, est hyper-sensible à toute excitation venant des hommes ou de la nature. Il est, bien plus que l'adulte, sujet à des changements d'humeur sous l'influence de la santé, de l'âge et de la croissance, de la saison de l'année, de l'heure de la journée, du temps qu'il fait, du milieu environnant (habitation, paysage, société, etc.) et d'une foule de circonstances et de menus événements imprévus qui nous paraîtraient parfois tout à fait futiles (1). Il est suggestible, il est impulsif, et il ne sait apprécier à leur juste valeur ni les événements et la conduite d'autrui, ni la portée de ses propres actions ou réactions. Le moindre dépit peut faire couler des flots de larmes, amener une forte dépression, provoquer des inhibitions graves, déclencher une colère blanche, suivie ou non d'actes d'agression, et engendrant souvent la rancune et la haine. Pour se soustraire à une souffrance, réelle ou imaginaire, grave ou insignifiante, à une punition ou à un blâme, il peut aller à une désolation démesurée, au désespoir, même jusqu'à se donner la mort (2). L'affectivité s'accroît encore à l'approche de la puberté et persiste durant toute l'époque de l'adolescence, partant tout le long de l'âge scolaire. Qu'on relise les ouvrages de P. Mendousse (3), et on se rendra compte de l'émotivité constante qui caractérise cette période de formation, de l'irritabilité malade, des fermentations incessantes qui font passer facilement de l'admiration au mépris, de l'amour à la haine, de la pitié à la cruauté, du courage au désespoir.

Cette atmosphère trouble de sentimentalité exagérée peut-elle être toujours soumise à des normes ? Et le maître lui-même, quelle que soit la « structure » de son caractère, peut-il garder toujours vis-à-vis de l'enfant une attitude objective, purement intellectuelle, l'attitude du médecin

(1) Au fait, la mentalité enfantine ne connaît pas de futilités. Ici, tout est important.

(2) PIFFAULT, *Psychologie appliquée à l'éducation* (Paris 1922), p. 432.

(3) *L'âme de l'adolescent*, 1909 ; *L'âme de l'adolescente*, 1922. Alcan, éd.

à l'égard du patient (1) ? Peut-il ne pas éprouver envers ces jeunes êtres, à la formation desquels il prodigue efforts et soins, une sorte d'ambition proche de celle d'un auteur à l'égard de son œuvre, un sentiment de satisfaction, d'orgueil en cas de réussite, ou de dépit, d'amertume en cas d'échec ? Et que dire de mille autres circonstances qui peuvent trouver place là où des êtres humains, et fussent-ils éloignés les uns des autres par une hiérarchie d'âge et de connaissances, se frôlent de près durant de longues périodes ? Toutes ces éventualités multiples, compliquées et imprévisibles, peuvent-elles être traitées uniquement du point de vue moral ? On en peut douter.

Pour nous, le problème se pose ainsi : Les rapports affectifs entre maîtres et élèves (sympathie, antipathie, peur, colère, amour, haine, etc.), étant non seulement des faits possibles mais fréquents, il importe d'en étudier les causes et les conditions, ainsi que les conséquences qui peuvent en résulter pour la marche de l'éducation en général et pour le succès scolaire en particulier.

Nous n'avons pas l'intention de décider si, du point de vue moral, l'intervention du sentiment est *désirable ou non* dans le milieu scolaire. Que ce soit un bien ou un mal, le fait existe ou peut exister. C'est pourquoi il convient de l'étudier du point de vue strictement psychologique et en dehors de considérations morales.

II

On nous objectera peut-être ceci :

Les phénomènes affectifs étaient inévitables à l'école traditionnelle. Le régime disciplinaire de celle-ci, ses systèmes de notation, de punitions et de récompenses, d'émulations dangereuses, tout, en effet, favorisait

(1) C'est ce que voudrait M. Alain. Or cela, disons-le tout de suite, n'est guère possible. Le médecin a pleine conscience du caractère anormal, irraisonné, et surtout irresponsable, du pauvre être qu'il soigne. Lorsqu'il voit un malade qui déambule dans la cour de l'asile avec une allure fière, qui le regarde avec mépris, qui crache même à son passage, le médecin ne s'en sentira nullement froissé, amoindri. Par contre, le maître, lui, comme nous le montrerons dans la suite, voit dans les élèves des êtres normaux, plus ou moins égaux à lui, et de toute façon responsables de leurs actes. Du reste, n'arrive-t-il pas même au médecin le plus objectif de s'illusionner un instant, de prendre au sérieux les propos des malades et d'être affecté de leur conduite ? D'autre part, il ne faut pas perdre de vue, chez le médecin rééducateur, les effets *personnels*, tels que la sympathie, la confiance et l'affection qu'il doit inspirer au malade, ce qui revient à agir sur la sensibilité plus que sur l'intelligence. Les mêmes idées exprimées dans les mêmes termes par un docteur indifférent, antipathique, resteraient lettre morte (Cf. J. BOURDEAU, *Philosophie affective*, p. 93).

l'apparition, entre maîtres et élèves et entre les élèves eux-mêmes, de sentiments tels que la jalousie, la rancune. Le fait que le maître était le centre de la classe scolaire, que tout devait s'y passer selon ses goûts personnels et que tout ce qui n'y répondait pas devenait presque un délit, ce fait à lui seul devait, de part et d'autre, favoriser l'éclosion de conflits affectifs. Or, il en est tout autrement à l'Ecole Nouvelle, où non seulement l'esprit libéral et « démocratique » de *self-government*, mais aussi les nouvelles méthodes de l'enseignement proprement dit (Dalton-Plan, Méthode Winnetka, Méthode des Projets, recherches personnelles aux laboratoires, etc.) tendent à rendre plus effacée la présence du maître, en ramenant son rôle à celui d'un conseiller ou d'un chef d'équipe.

En effet, dans l'Ecole Nouvelle, la position du maître a beaucoup changé. Mais rien de plus erroné que de croire à une diminution de son rôle. L'ancienne image du maître a vécu. C'est entendu. Seulement le problème n'en est devenu que plus compliqué, puisque de nouvelles fonctions lui incombent. S'il cesse d'être le « pédagogue » qui exposait son savoir *ex cathedra*, le maître devient l'organisateur d'une collectivité. Dès qu'il descend de sa chaire et se situe à l'intérieur de cette collectivité, son rôle apparaît beaucoup plus délicat. La foule impersonnelle qu'il avait devant lui et à laquelle il distribuait, par doses précises, une certaine intelligence conventionnelle a fait place à un nombre de personnes particulières qui doivent être atteintes individuellement d'une manière qui réponde à leurs tendances et à leurs besoins propres, tout en les initiant à la vie sociale. C'est justement parce que l'enfant doit être membre d'un corps collectif organisé qu'une connaissance intime de son individualité s'impose au maître. Il lui faut répondre en premier lieu aux questions suivantes : l'enfant s'adapte-t-il facilement à la société scolaire et à son chef ? Est-il un élément socialement « organisant » ou « désorganisant » ? Dans l'ancienne école, le problème n'avait pas beaucoup d'importance. La société scolaire ne préoccupait pas beaucoup le maître. Cette société existait, certes, mais elle se formait toute seule, automatiquement, et en marge de l'école ; elle menait une vie extérieure et étrangère aux intérêts de l'école, une vie le plus souvent ignorée du maître, parfois désapprouvée par lui et presque toujours en conflit avec ses principes. Il en va autrement à l'Ecole Nouvelle, où la société des enfants acquiert une importance extrême.

Or, les rapports de pure intelligence ne sont pas à même de former une société d'enfants organisée. Ces rapports peuvent tout au plus servir comme point de départ,

comme tremplin, à des rapports d'une autre catégorie, les rapports affectifs, qui sont le ciment le plus solide de la vie sociale intime. La faculté de s'adapter et de s'attacher à une collectivité doit surtout être recherchée dans les sphères émotionnelles. Les façons de réagir dans les circonstances sociales diverses ne s'expliqueront le plus souvent que par des mobiles tels que : humeur, tendances, sentiments, émotions, etc. Tous ces facteurs doivent donc être d'une importance capitale dans la vie sociale de l'Ecole Nouvelle.

Le changement même du programme et des méthodes qu'implique l'organisation de l'Ecole Nouvelle présente au maître des exigences d'ordre affectif de plus en plus grandes. Ici, la science abstraite seule ne suffit pas. Le maître n'est plus seulement le dépositaire de la science, source qui abreuvait la soif de savoir, bon gré mal gré... C'est, désormais, un initiateur admiré et aimé qui entraîne, qui se fait suivre avec confiance et plaisir, qui éveille la curiosité et suscite l'activité par son influence et son charme personnels. Bref, c'est un meneur, un chef, auquel s'appliquent toute les lois psycho-sociales qui sont à la base du comportement de la collectivité par rapport à son chef. Il lui faut une autorité ayant cours dans une société libre, la psychologie et les qualités d'un vrai chef, autant de valeurs qui doivent être reconnues et appréciées par les « menés ».

Ceci est d'autant plus vrai que l'école cesse d'être un cercle fermé à la vie sociale ambiante et à ses problèmes et qu'elle tend de plus en plus à se modeler sur l'image d'une « société nouvelle ». Si l'ancien maître était un chef « monarchique » redouté, qui imposait sa volonté par la force dans une société fondée sur la « contrainte », le nouveau maître, tout en étant imposé du dehors, (et, dans l'avenir, peut-être bien aussi choisi librement par l'élève) devient un chef ayant besoin d'être accepté, approuvé, dans une société fondée sur la « coopération ». Les autres chefs de cette société — les meneurs, — au lieu d'être des adversaires contre l'influence desquels il avait souvent à lutter, deviendront ses meilleurs collaborateurs. L'école et la société des enfants ne devront plus faire qu'une *seule* société, indivisible, où l'éducateur trouvera sa place de chef tout naturellement, sans lutte par le seul effet de la sympathie qui détermine le comportement de toute société libre.

En rapprochant le maître des élèves, l'école nouvelle pourra peut-être changer les formes et les conditions de leurs rapports affectifs. Elle ne les supprimera point.

Tout au contraire, il nous semble qu'elle fera naître plus d'occasions propres à l'éclosion de certains d'entre eux.

Mais il n'y a pas que la collectivité prise en bloc. Celle-ci est composée d'individus dont chacun demande, suivant son caractère propre, à être traité à part. Il se conçoit dès lors que dans les rapports du maître avec les élèves, bien des difficultés peuvent apparaître, de nature à requérir d'autres qualités encore que celles du chef.

Mais ces relations entre individus sont inévitables dans n'importe quelle société ! Nous rencontrons des personnes qui nous attirent fortement et d'autres que nous repoussons ou qui nous sont parfaitement indifférentes. Nous nous laissons rechercher par les uns, nous nous soumettons bénévolement aux forces morales qui émanent d'eux ; nous les considérons comme une autorité dans un certain domaine ou comme notre idéal personnel. Par contre, nous évitons les autres, nous nous fermons à leur influence par une attitude hostile, nous rejetons leurs suggestions, nous leur déniions une valeur propre (1).

Quant aux facteurs qui déterminent ces attitudes à l'école, on aurait tort de les juger unilatéralement, en ne mettant en cause que le maître et en lui demandant une somme de qualités qui puisse répondre à toutes les particularités imaginables chez les élèves. Dans cette dualité scolaire : *maître* et *élève*, les deux parties doivent être considérées presque également « responsables » de tout complexe pouvant résulter de leur voisinage. L'élève n'est pas une matière inerte. C'est une personnalité ayant déjà ses qualités et ses défauts ; c'est aussi une énergie vivante et agissante, dont la force d'action n'est pas du tout négligeable. Parler abstraitement d'un maître et de ses élèves, serait méconnaître la complexité réelle de toutes les combinaisons possibles et extrêmement variables. En réalité il n'y a que *tel* maître en face de *tel* élève. Le trait le plus caractéristique de l'éducation c'est d'être un fait essentiellement personnel qui, avant tout, est régi par des phénomènes affectifs.

Tout ceci ne veut naturellement pas dire que le succès scolaire doit être *basé* sur des rapports affectifs. Le maître ne doit certes pas faire la cour à ses élèves ni *chercher* à leur plaire. Il ne doit pas non plus invoquer, dans son travail, des raisons sentimentales : « Fais cela pour me faire plaisir » ; ou bien : « Si tu ne travailles pas bien tu me feras de la peine ». Nous affirmons seulement que les

(1) Cf. Julius WAGNER, Das Werterlebnis zwischen Schüler und Lehrer, *Zeitschr. f. päd. Ps.* 1929, XXX, pp. 324-336.

phénomènes affectifs sont bien plus fréquents à l'école qu'on ne se l'imagine et qu'ils peuvent y agir par eux-mêmes, sans qu'on ait besoin de les invoquer expressément et volontairement.

III

Que la plupart des auteurs aient négligé, ou évité, l'étude de ces phénomènes en pédagogie ne saurait surprendre. Il y a, ici, un côté quelque peu pénible, ou du moins délicat, auquel on préférerait peut-être ne pas toucher. Aussi voit-on la psychologie pédagogique se consacrer presque exclusivement aux faits intellectuels, comme s'il n'y en avait pas à l'école bien d'autres dont l'action est pour le moins aussi importante et aussi riche en conséquences. Et s'il arrive, dans une étude pédagogique, de frôler au passage le côté sentiment, on se contente de lieux communs, et on se garde de serrer la question.

Pourtant, ce problème est depuis longtemps déjà une source inépuisable de sujets à l'usage des romanciers et des auteurs dramatiques. C'est un thème qui donne libre cours à la verve humoristique et même sarcastique. Quoi de plus facile, en effet, que de railler les travers ou le pédantisme d'un professeur, d'édifier un drame avec les conflits qui mettraient en danger une jeune existence en proie aux rigueurs réglementaires et purement extérieures de l'école !

On se rend bien compte de ce qu'une plume alerte peut en tirer. Les griefs contre le maître d'école ne se présentent plus alors comme des cas isolés, des exceptions. On aime à généraliser. On impute au maître *tous* les « méfaits » de l'école, que dis-je ! tous les maux de l'époque, tous les vices d'une génération déroutée et désordonnée. On s'en prend à l'instituteur toutes les fois qu'il s'agit de critiquer l'enseignement public en général (1). On

(1) Ainsi, par exemple, en Allemagne, à la fin du XIX^e siècle et à la suite du mécontentement général contre l'école d'alors, une littérature particulièrement abondante fut consacrée à la gent enseignante. Les auteurs, on se l'imagine bien, et sauf de rares exceptions, ne se montrèrent guère avares de couleurs sombres pour broser leurs tableaux aux contours tranchants, où les nuances de transition faisaient défaut (v. Dr. Edouard EBNER : *Magister, Oberlehrer, Professoren*. Nürnberg, 1908).

Il y aurait aussi de quoi composer un livre sur la place du maître d'école dans la littérature française, travail parallèle à l'ouvrage de A. DUPUY : *Un nouveau personnage dans le roman français : l'enfant*. Ed. Hachette (Voir aussi CALVET : *L'enfant dans la littérature française*, 2 t., F. Lanoire, éd.). On y verrait que les auteurs français, eux non plus, n'ont pas toujours été très tendres pour le maître d'école.

oublie trop que celui-ci n'est, somme toute, dirigé que par des « politiciens » (depuis le ministre jusqu'au maire de la petite commune...) qui, lorsqu'ils se mettent à faire de la pédagogie, tendent à lui appliquer non seulement leurs goûts et leurs ambitions personnelles mais aussi leurs méthodes habituelles. On oublie ensuite les parents et l'opinion publique. On ignore enfin les mille autres conditions, morales et matérielles, qui interviennent sans cesse à l'école. C'est le maître qu'on rend responsable de tout : et des programmes surchargés, et de la difficulté des langues classiques, et du verbalisme... De tout, car « le pédagogue n'aime pas les enfants » (1).

On aurait tort cependant de ne pas prendre en considération, dans l'étude du sujet qui nous intéresse, l'apport de la littérature. En dépit du caractère parfois tendancieux et de la présentation d'images souvent caricaturales, les descriptions que l'on cueillerait ça et là pourraient présenter une valeur psychologique incontestable.

Les romanciers et les auteurs dramatiques expriment en général les opinions de la société de leur temps, où se réfléchissent des faits réels. Souvent ils rapportent leurs propres souvenirs d'enfance, en tant qu'anciens élèves. La littérature offre ainsi des témoignages authentiques de personnes qui ont su analyser leurs sentiments, quoique rétrospectivement. Malheureusement, la presque totalité des romans « pédagogiques » ne traitent que de l'enseignement secondaire et, plus particulièrement, des institutions fermées, pour la simple raison que les hommes de lettres sont, en majeure partie, passés par là eux-mêmes. Cependant, l'enseignement primaire est, certainement, lui aussi fort riche en drames et en comédies du plus haut intérêt, et il est vraiment regrettable que les écrivains aient un peu négligé un domaine aussi vaste et aussi neuf.

On trouve aussi des romans et des pièces de théâtre dont les auteurs font ou ont fait partie eux-mêmes de l'enseignement. Il y en a même de fort remarquables. Mais les témoignages les plus précieux sont incontestablement les journaux intimes de maîtres d'école, confessions sincères que des auteurs modestes confiaient à leurs carnets personnels, parfois sans intention aucune d'atteindre le public. Ces confessions, souvent émouvantes, peuvent avoir une valeur inestimable pour une étude comme la nôtre.

Il y a enfin les journaux intimes de jeunes gens ou

(1) H. ROORDA : *Le pédagogue n'aime pas les enfants*, Paris, Payot, 1918, n-12.

de jeunes filles, qui, lorsqu'ils sont sincères, contiennent parfois des aveux troublants, et sont à même d'éclairer certains côtés obscurs des phénomènes affectifs à l'école. Malheureusement, ces journaux sont soustraits jalousement à l'indiscrétion des adultes et, pour la plupart, anéantis sans regrets, à une époque où l'auteur commence à considérer avec mépris ces « enfantillages » innocents.

IV

Mais les témoignages spontanés ne sont pas suffisants pour satisfaire la curiosité scientifique. Il en faudrait d'autres encore, bien plus nombreux, sollicités méthodiquement, et répondant à toutes les questions que l'on peut soulever à ce sujet.

L'idéal serait, bien entendu, de pouvoir étudier les phénomènes affectifs sur le vif, en classe même, en observant objectivement maîtres et élèves durant un laps de temps assez long, sans pourtant influencer par sa présence le cours naturel des choses. Et une fois décelés les cas les plus intéressants, de les reprendre ensuite de façon particulière, et, en employant même, au besoin, les méthodes psychanalytiques, d'interroger individuellement les personnages intéressés dans le conflit en cause — maître et élèves — et, s'il y a lieu, d'autres encore qui ne sont pas à l'école, mais dont l'influence sur le phénomène paraîtrait manifeste. Ce serait là, évidemment, un programme d'étude excellent, mais le moyen de le réaliser !

Certes, il y a le maître qui pourrait, en une certaine mesure, appliquer ce genre d'étude à ses élèves et à soi-même. Les psychanalystes le lui recommandent même tout particulièrement.

« A l'aide de la psychanalyse, écrit un représentant de cette école (1), le maître pourrait étudier chacun de ses élèves d'après leurs actes, fautes, inquiétudes, instabilités et expressions manquées, d'après les choses « étranges » qu'ils dessinent ou écrivent, d'après leur inattention, et, enfin, d'après leurs sympathies et antipathies.

« Mais la psychanalyse donnerait aussi au maître la possibilité de se connaître lui-même et de comprendre que certains échecs dans le travail sont imputables à ses propres tendances ; et que les arguments qu'il avance en leur faveur ne sont au fond que des prétextes pour se justifier ; lorsque le maître aura ainsi compris ses élèves et lui-même, alors la lutte incessante avec la classe scolaire aura pris un tout autre aspect, cette lutte dont les résultats ont toujours été vains efforts, déceptions, malentendus, insuccès. »

(1) Georges H. GREEN : *Psychoanalysis in the Class-Room*, Univ. of London Press. Voir aussi à ce sujet: PFISTER, ZULLIGER, BAUDOIN, etc.

Y a-t-il beaucoup de maîtres qui seraient capables de pratiquer ce genre d'étude sans en fausser les résultats et sans créer de nouvelles difficultés et de nouveaux malentendus (ou même conflits) par une recherche maladroite dans ce domaine délicat, il est permis d'en douter. L'apport du maître serait certainement précieux, mais il ne suffirait pas. Aussi conviendrait-il d'étudier le phénomène affectif du *dehors*, sous plus d'un aspect, dans les combinaisons les plus variées et les circonstances les plus diverses. Il faudrait qu'une étude de ce genre pût embrasser le plus d'individus possible, recrutés dans tous les milieux et placés dans toutes les conditions imaginables.

C'est pourquoi nous avons décidé, afin de compléter nos matériaux : observations personnelles (comme professeur et directeur d'abord et comme inspecteur ensuite), ainsi que journaux intimes de maîtres et d'élèves, de procéder à une double enquête anonyme (1).

La méthode d'enquête à ses commodités. Outre ses grandes possibilités quantitatives, elle possède l'avantage inappréciable de permettre aux participants qui peuvent garder l'anonymat d'exprimer en toute sincérité leurs souvenirs les plus intimes.

Cependant, en adoptant cette méthode, nous n'ignorons pas les défauts et les lacunes qu'elle comporte. Aussi tâcherons-nous de ne pas exagérer la valeur des résultats auxquels elle conduit. Nous nous garderons d'ériger ceux-ci en lois. Il est vrai qu'en général, « dans la psychologie, les lois ne sont que des répétitions fréquentes » (2). Nous irons plus loin, en n'acceptant les « répétitions fréquentes »

(1) L'enquête s'adressait à des maîtres d'école aussi bien qu'à des élèves (ou anciens élèves) de l'enseignement primaire et secondaire. L'âge de nos correspondants (élèves) n'a été que très rarement au-dessous de treize ans. La majeure partie était des jeunes gens ou des jeunes filles au-dessus de cet âge. Il y avait aussi nombre d'étudiants. Les souvenirs relataient souvent des cas anciens, remontant parfois à l'âge de sept ans. Du reste, les maîtres nous ont rapporté souvent, eux aussi, des cas assez anciens. Ce qui prouve la vivacité de l'affectivité qui garde intactes ses préférences en dépit des événements et des nouvelles relations.

Une grande partie de l'enquête a été menée hors de France, notamment en Bulgarie — parmi les écoles bulgares, juives et turques de ce pays. Les données ainsi recueillies n'ont fait que corroborer les faits examinés, confirmant leur universalité. Nous avons, en effet, retrouvé en France les mêmes facteurs, souvent exprimés dans les mêmes termes. Il faut d'ailleurs ajouter que les écoles publiques en ce pays balkanique sont à un niveau très élevé, grâce aux efforts d'excellents pédagogues rompus aux méthodes modernes et particulièrement grâce à l'activité de notre éminent ami, le Dr Katsaroff, Professeur à l'Université de Sofia et un des promoteurs de l'Ecole Nouvelle.

(2) RIBOT : *Revue Philosophique*, 1909, t. 66, p. 504.

des données de notre enquête qu'à titre d'indications, de suggestions, sans plus.

A proprement parler, une enquête ne pourrait même pas donner la *fréquence de faits* nécessaire à l'établissement de lois psychologiques, mais seulement une *fréquence de réponses*. Encore celles-ci devraient-elles être très nombreuses, pour qu'il devînt possible de conclure d'une façon plus ou moins convaincante pour toutes les combinaisons possibles des deux parts : âges, sexes, situation de famille, de classe ou de fortune, caractères ou types, influences extérieures, aspects physiques, faits moraux, habitudes, etc., nombre infiniment grand de facteurs. Il faudrait avoir recueilli, dépouillé et classé minutieusement plusieurs milliers de réponses. Or, une telle enquête, faite à l'américaine, n'est guère à la portée d'un chercheur isolé, dont les moyens moraux et matériels sont des plus limités. Force nous était donc de tirer des conclusions d'un nombre de témoignages que nous savons être très restreint (500 environ pour les élèves et 165 pour les maîtres, ce qui représente en tout, vu le caractère double de chaque témoignage, environ 1.300 cas). Aussi n'allons-nous considérer nos conclusions que comme des données provisoires, quitte à reprendre le sujet pour l'étudier sur une échelle plus étendue et plus probante.

Si nous faisons toutes ces réserves, c'est que nous nous rendons bien compte de tout ce qu'il peut y avoir de complexe dans ce vaste problème. Nous abordons ici l'étude d'un domaine qui a été très peu exploré. En l'entreprenant, nous n'avons aucunement la prétention de l'épuiser. Nous ne voulons que poser le problème et en marquer les bornes, amorcer la discussion et émettre quelques suggestions propres à faire réfléchir et à susciter de nouvelles recherches. Si, au cours de cet ouvrage, nous avons aussi réussi à dégager certains faits réels et à en tirer des conclusions concrètes, nous en serons heureux.

Une étude psychologique des rapports affectifs entre maîtres et élèves n'a encore, à notre connaissance, jamais été entreprise. Les recherches apparentées à celle-ci qui ont été faites un peu partout (1) poursuivaient un but différent du nôtre. On avait en vue surtout l'étude du problème du maître, — de sa « structure » idéale, de ses qualités ou défauts, des particularités de sa profession, etc. Ce n'est que secondairement que l'on peut y trouver ça

(1) REYMERT, DOERING, RUBINSTEIN, RIVÈS et d'autres (v. bibliogr.).

et là quelques allusions au problème qui nous intéresse. Les qualificatifs « bon maître » et « mauvais maître » employés dans ces enquêtes sont aussi vagues qu'impersonnels. On en peut dire autant du maître « désirable » ou « idéal ». Sans doute, en énonçant un jugement d'ordre général, nous ne faisons, le plus souvent, que penser à une personne particulière, à un fait concret de notre expérience individuelle. Cependant, il doit y avoir, dans les réponses, surtout des considérations abstraites, des combinaisons idéales, tirées, en bien des cas, de lectures plus que de faits vécus. Aussi nous a-t-il semblé préférable, pour l'examen du problème affectif, d'y mettre plus de précision et de demander à nos correspondants de nous donner des renseignements détaillés sur les faits qui constituaient, en quelque sorte, les limites affectives de leur expérience scolaire, ceux qui ont laissé en eux les impressions les plus vives et les plus profondes :

a) Pour le maître, — l'élève *le plus sympathique* et l'élève *le moins sympathique* qu'il a eus ;

b) Pour l'élève (ou l'ancien élève), — le maître *le plus sympathique* et le maître *le moins sympathique* qu'il a eus.

Nous avons adopté les termes : « le plus sympathique » et « le moins sympathique », tout en nous rendant compte qu'ils peuvent choquer certains membres de l'enseignement. C'est que ceux-ci ont tendance à confondre un fait psychologique existant, ou pouvant exister, qu'il soit désirable ou non, aussi bien à l'école que dans la famille, avec une norme morale qui voudrait tous les élèves égaux aux yeux du maître et tous les maîtres égaux aux yeux des élèves...

Reste encore à dire quelques mots concernant le caractère rétrospectif de la plupart des témoignages. L'analyse d'un fait mental est naturellement d'autant plus sûre que ce fait est plus récent. Cependant, comme il s'agit d'un choix parmi les cas les plus saillants, la vivacité de la mémoire affective doit être assez grande pour ressusciter une foule de souvenirs, de détails, qui, justement, à travers le prisme du temps, seront éclairés et interprétés plus objectivement qu'à l'époque de l'action même.

« Avec le recul du temps, nous écrit un maître, on s'aperçoit que les élèves de nombreuses générations se classent dans nos souvenirs en trois catégories : a) élèves indifférents ; b) élèves qu'on préférerait ne pas revoir ; c) élèves qui vous émeuvent après plusieurs années de séparation ».

Une jeune maîtresse de maternelle nous fait l'observation suivante :

« Je crois très difficile de déterminer l'élève la plus ou la moins sympathique dans l'espace de plusieurs années. Chaque année

il y a renouvellement, et renouvellement de sympathie; on oublie les anciens pour se donner aux nouveaux. Sympathie et antipathie nouvelles. Il est difficile de choisir. Je m'en tiens à choisir comme l'élève la plus sympathique celle qui m'a laissé le meilleur souvenir en tant qu'élève. Mais j'ai eu des enfants que j'aimais autant, quoique d'une façon différente. Pourtant c'est elle qui m'a laissé un si bon souvenir... »

Comme on le voit, quel que soit le renouvellement des sympathies et des antipathies, il en est cependant qui subsistent longtemps et auxquelles notre mémoire affective reste attachée malgré nous et à notre insu. Ainsi, la même maîtresse déclare s'être toujours intéressée à cette élève, même après son départ de l'école : « J'aurais aimé savoir si on l'appréciait comme j'ai pu l'apprécier et si elle réussissait, mais elle m'a oubliée... » Cette petite protestation de regrets presque maternels contre le caractère oublieux, ingrat des jeunes enfants auxquels on s'est dévoué, on l'entend souvent entre maîtres et maîtresses. L'éloignement dans l'espace ou dans le temps ne fait pas oublier complètement un élève qui a touché l'affectivité du maître. Et le même fait est applicable aussi à l'élève, par rapport à son maître.

Quant aux questions diverses que nous avons posées à propos des phénomènes affectifs à l'école, elles n'épuisent certainement pas le sujet. On n'a retenu que celles qui paraissaient le plus significatives et le plus susceptibles d'éclaircir les phénomènes en question (v. Appendices I et II).

PREMIÈRE PARTIE

LE MAITRE



CHAPITRE PREMIER

LES RAISONS AFFECTIVES

I

Si bien conduite soit-elle, une enquête sur les phénomènes affectifs dans la vie scolaire se heurte, du côté des maîtres, à la grande réserve qu'ils montrent en ce qui concerne leurs sympathies et leurs antipathies. Au lieu d'informations concrètes et précises, on se contente, le plus souvent, de développements généraux sans grande portée, et comme on en trouve dans tout manuel de pédagogie, sur la nature de l'âme enfantine, sur le genre de discipline qui convient à l'enfant, etc. On évite surtout de parler d'antipathie.

La lecture de telles réponses ferait croire à une idylle scolaire, dans une atmosphère de sérénité, unie comme une surface de glace. La vérité est autre, inutile de le dire. Si la vie scolaire était ainsi, parfaitement calme, exempte de troubles moraux, elle serait aussi par trop monotone. Car là où tout sentiment est absent, il n'y a plus qu'indifférence. Or l'état d'indifférence est un état que tous les maîtres s'accordent à condamner. Mais alors, de deux choses l'une : ou bien il y a sentiment, et il ne peut y avoir absence absolue de préférences ; ou bien, on ne veut pas se rendre compte des phénomènes affectifs. Certes, les rapports entre maître et élève ne sont pas nécessairement imprégnés d'éléments affectifs. Dans bien des cas, leurs rapports sont plus ou moins indifférents. Mais, dans bien d'autres, ces éléments peuvent aussi exister sous une forme ou sous une autre, et ils ne seront pas sans influencer la vie et le succès scolaires.

Il n'y a évidemment pas lieu d'assimiler l'affection du maître pour un élève à celle d'un père pour son enfant (1). Cependant, certaines analogies existent entre ces deux attitudes. Si le père est l'auteur physique de sa progéniture, l'éducateur a, lui, certains sentiments d'auteur spirituel à l'égard de son disciple. Il tend à voir en celui-ci son

(1) V. ALAIN, *Propos sur l'éducation*.

prolongement intellectuel ou moral (1). Il n'en saurait être autrement. Le maître met dans sa réussite scolaire tout l'intérêt, le sens et la raison de sa vie. Le succès de l'élève qui lui fait honneur lui procure naturellement un sentiment de satisfaction et d'orgueil, rappelant assez celui du père pour le fils « bien réussi ». Par contre, le maître sera saisi, malgré lui, d'un fort dépit lorsque son attente se trouvera déçue par les résultats obtenus, lorsqu'il s'apercevra qu'avec tel élève son activité s'est dépensée en vain. Son amertume deviendra bien plus grande encore s'il découvre que tel autre élève, esprit réfractaire, cherche *délibérément* à l'ennuyer, à le troubler systématiquement, à ébranler son autorité, à diminuer son prestige.

Les faits que nous venons d'évoquer sont des faits courants, mais on en pourrait citer bien d'autres encore dans la vie scolaire où, durant toute la journée, se trouvent l'une en face de l'autre deux volontés opposées, deux forces divergentes par leurs caractères et leurs intérêts. Ces forces, loin de chercher toujours à se faire équilibre, tendent plutôt à se dominer l'une l'autre. L'une des parties en présence peut souvent avoir des griefs contre l'autre partie qui entrave ses désirs ou ses tendances naturelles. Tout en évitant les conflits ouverts, maître et élève peuvent accumuler l'un à l'égard de l'autre des souvenirs déplaisants (2).

Et nous ne sommes encore que dans le domaine purement scolaire, plus ou moins conscient, objectif. Mais que l'on songe à tous les autres mobiles qui interviennent à l'école, plus inconscients, plus subjectifs, plus intimes et personnels et souvent aussi plus puissants.

L'école n'est pas un milieu social idéal d'où puissent toujours être exclus des frottements plus ou moins pénibles. Là même où paraît exister une paix durable, ce peut n'être parfois qu'une paix armée à la merci d'un conflit qui peut éclater inopinément et très facilement.

(1) C'est ainsi que les docteurs du Talmud, dans leur cuite de l'instruction, considéraient le maître comme le père spirituel de l'élève et lui accordaient, de la part de celui-ci, des égards et des respects plus élevés que ceux qu'impose au fils, vis-à-vis de son père, la loi de Moïse, pourtant sévère à ce sujet. Le maître pouvait même s'arroger certains avantages concrets et matériels, sur le père : « S'il voit l'âne de son père et celui de son maître, égarés, il est tenu de ramener d'abord celui du maître. S'il voit son père et son maître succomber sous la charge, il doit décharger d'abord le maître et puis le père. Si son père et son maître sont faits prisonniers, il rachète d'abord son maître et ensuite son père... » (MAIMONIDE, *Mischné Torah, Hilkhoth Talmoud Torah*, ch. V. 1). De même, des égards tout particuliers pour le maître sont prescrits aux disciples chez les Hindous (v. la thèse de M. NATARAJAN : *Le facteur personnel dans l'éducation*, Paris, 1933).

(2) A. AUTIN : *Autorité et discipline*, p. 58.

D'une manière générale, toute attitude affective (sympathie ou antipathie) à l'égard d'autrui (1) a sa raison profonde dans la tendance essentielle du Moi à l'expansion, à la manifestation de sa puissance et, surtout, à l'*affirmation de sa valeur sociale*. Que la réalisation de cette tendance semble être (ou pouvoir être) favorisée ou entravée par un facteur donné (une personne, un milieu ou même une idée), et une attitude affective naît à l'égard de ce facteur. L'attitude sera positive ou négative, de sympathie ou d'antipathie, selon que celui-ci est à approcher ou à fuir. La constatation de l'action de quelque facteur sur les tendances du Moi peut être consciente ou non, réelle ou imaginaire. L'action elle-même peut être présente, mais elle peut aussi appartenir déjà au passé ou même seulement être vaguement pressentie ou prévisible pour l'avenir ; elle peut enfin ne pas venir directement du facteur en présence et n'avoir avec lui que des rapports assez lointains, ceux d'association avec un autre facteur qui, lui, agit (ou a agi) directement sur les tendances du Moi.

Le point de départ de toute attitude affective à l'égard de quelqu'un est l'*intérêt* que nous commençons à lui porter, et qui est une sorte de *supposition*, chez lui, d'une particularité qui favoriserait ou entraverait une des tendances de notre Moi. (C'est aussi souvent dans ce sens que les mots *intérêt* et *intéressant* sont employés dans cet ouvrage). Dès lors, tout notre comportement envers la personne donnée ne sera plus qu'une sorte de recherche continue en vue de *vérifier* ou de *justifier* cette « supposition » première. Les faits constatés, confirmant ou infirmant la supposition primitive, appelleront à leur tour des réactions correspondantes de notre part, qui ne feront qu'intensifier ou affaiblir, approfondir ou effacer l'atti-

(1) Les termes *sympathie* et *antipathie* sont employés, au cours de cet ouvrage, presque toujours dans le sens commun, celui d'attraction ou de répulsion personnelles. Etant donnée la complexité de ces deux phénomènes affectifs sociaux, nous ne les considérons pas comme *sentiments* mais comme *attitudes affectives*, positive ou négative, selon le cas, et pouvant aller, dans nos dispositions envers autrui, dans un sens comme dans l'autre, de la manifestation la plus bénigne d'attention jusqu'à la passion, amour ou haine profonds. Ces termes comprennent donc toute la gamme des sentiments sociaux que nous pouvons avoir à l'égard de quelqu'un, positivement ou négativement.

Les considérations ci-dessus, ainsi que celles du paragraphe auquel la présente note se rapporte, sur la sympathie et l'antipathie en tant que faits sociaux fondamentaux, font l'objet d'un ouvrage en préparation par l'auteur (v. aussi à ce sujet : P. JANET : *L'Amour et la haine* ; M. SCHELLER : *La nature et les formes de la sympathie*).

tude affective. Celle-ci pourra ainsi changer d'orientation, passer au sens opposé ou rester sur un point neutre, indifférent. C'est aussi, principalement, en tout cela que consiste le jeu de toute attitude affective envers autrui.

Les mobiles qui peuvent déterminer une attitude affective sont aussi nombreux et aussi variés que les formes que peuvent prendre les tendances du Moi. Ils sont le plus souvent strictement *individuels* et *personnels*, c'est-à-dire relevant de l'expérience individuelle de la personnalité, de ses besoins physiques ou moraux, de sa vie affective proprement dite et particulièrement de ses tendances érotiques. Mais ces mobiles peuvent aussi être *sociaux*, *moraux* et même *esthétiques*, dans la mesure toutefois où ces facteurs sont susceptibles de provoquer des résonances émotives et non plus de simples jugements ou raisonnements impersonnels.

Dans les relations personnelles entre maître et élève, malgré les différences d'âges, de prestige intellectuel et de hiérarchie sociale, tous les phénomènes que nous venons d'énumérer peuvent se produire et contribuer à la naissance de rapports affectifs.

Mais ces relations se constituent dans des conditions un peu spéciales. En effet, maître et élèves se tiennent l'un en face de l'autre durant une longue période et dans une atmosphère close. Ils sont aussi liés l'un à l'autre par certains *devoirs*, qui ont un caractère réel d'obligation et qui ne peuvent, vu l'importance que la société leur attribue, ne pas avoir dans le Moi intime de chacun des intéressés une résonance personnelle émotive. On conçoit donc facilement que ces conditions scolaires spéciales doivent tout naturellement constituer un facteur supplémentaire et des moins négligeables, parmi ceux qui président habituellement aux états affectifs d'interpsychologie.

Ainsi, trois catégories de raisons ou mobiles peuvent se trouver à la base des rapports affectifs entre maître et élèves :

a) *Raisons personnelles intimes* (réminiscences, — le plus souvent inconscientes, — associations et transferts de sentiments, complexes d'infériorité, attractions ou répulsions d'ordre érotique, etc.) ;

b) *Raisons sociales, morales et esthétiques* ;

c) *Raisons scolaires* proprement dites.

La détermination de la catégorie dans laquelle il faut ranger un cas donné est nécessairement fondée sur les indications implicitement fournies par le sujet. Malheureusement, le témoignage en matière affective n'est pas toujours très précis. Car, abstraction faite d'impulsions inexplicables, parce qu'inconscientes, et d'autres, plus

ou moins conscientes celles-ci, mais difficilement avouables, il y a encore la grande complexité inhérente aux faits affectifs. Il serait, en effet, un peu simpliste de ne donner à un sentiment qu'un seul mobile. Dans le cas même où le mobile primitif est unique, il a toujours besoin, pour s'épanouir pleinement, de certains facteurs connexes, de certaines dispositions ou conditions favorables. Et puis ensuite, l'élan une fois pris, la voie que suit le sentiment dans son évolution ne reste jamais isolée des autres courants de la vie psychique. Il y a toujours des contacts imperceptibles, des enchevêtrements plus ou moins compliqués. Il y a surtout les nuances qui émanent du phénomène affectif et qui changent l'aspect, sinon la nature même, des états de conscience voisins.

Donc, lorsque nous disons que la raison d'une attitude affective donnée est, par exemple, scolaire, nous ne voulons parler que d'une sorte de « dominante » ; il ne s'agit que d'une raison qui paraît être principale ou primitive, mais qui n'est pas seule en jeu.

CHAPITRE II

RAPPORTS AFFECTIFS AVEC UNE CLASSE

I.

Avant de passer à l'examen des rapports affectifs qui peuvent se marquer entre un maître et un élève, il nous faut rappeler que des rapports similaires peuvent aussi exister entre le maître et une classe entière en tant que collectivité. Ce point est d'autant plus important que parfois, les rapports individuels entre maître et élève ne sont, eux-mêmes, qu'un résultat de l'attitude du maître envers le groupe scolaire auquel appartient l'élève.

Une classe scolaire, si peu organisée qu'elle soit, est toujours une société plus ou moins stable, par le fait même qu'elle englobe un nombre d'individus liés les uns aux autres par plusieurs intérêts communs : règlement et discipline, programme d'études et devoirs, jeux, espiègleries, communauté de milieu, de maître, de meneurs. Le fait collectif à l'école est d'autant plus puissant que l'enfant ou l'adolescent, dont la personnalité ne possède pas encore un caractère individuel assez stable, est facilement sujet à toutes sortes de suggestions et d'imitation et est toujours disposé aux contagions mentales. On connaît, par exemple, les emballements de ces jeunes filles qui adoptent l'accent, le geste, l'attitude et jusqu'à l'écriture d'une maîtresse aimée. On connaît aussi les contagions de rire, de tics, de vices divers, de crises de nerfs, d'actes de colère violents, de panique, de cruauté. Il y a aussi « la bonne contagion », celle du travail, de la bonne conduite, d'actes moraux, de certaines lectures. Le phénomène de la contagion mentale se manifeste surtout dans la vie morale et sentimentale. Rien ne se communique dans une classe comme les émotions, l'enthousiasme, la joie, la réprobation, même la haine. Et plus la classe est homogène, plus grand sera le pouvoir de la contagion.

La collectivité de la classe scolaire est régie par la quasi-totalité des lois psychologiques et sociales qui régissent la vie sociale. Elle peut avoir un caractère moral propre, voire une « physionomie » intellectuelle particu-

lière, individuelle, souvent très distincte des autres collectivités similaires des mêmes âges et milieux (1). Son caractère individuel possède parfois des traits extérieurs spécifiques : règles et coutumes, manières particulières dans la tenue, dans la façon de parler (certains dictons, expressions, etc.). La classe peut avoir sa mode du jour, en esthétique ou en morale. Mais il y a aussi, dans certains établissements, des classes qui ont des traditions et des réputations fixes à travers les promotions (et même à travers les générations), et auxquelles doivent se soumettre tous ceux qui y entrent. Le fait est particulièrement remarquable à l'époque de l'adolescence, et surtout dans les établissements fermés, mais il est aussi assez fréquent aux autres âges et pour tous les genres d'écoles (2).

La physionomie collective de la classe, son aspect moral, esthétique ou proprement scolaire, dépend de plusieurs facteurs dont l'un est la personnalité du maître lui-même. Mais le facteur le plus important est naturellement la composition de la classe. Ce sont, en effet, les éléments qui y entrent et leurs propres qualités physiques, intellectuelles, morales et esthétiques qui forment le caractère du groupe donné. Il y a ensuite les influences extérieures du milieu, voire de la pièce, de son emplacement et aspect. Non moins importantes sont les influences climatologiques et saisonnières et même météorologiques, passagères certes, mais pouvant parfois laisser des traces durables. La respiration dans une classe surpeuplée ou mal aérée, une mauvaise digestion ou une alimentation insuffisante, les jours de la semaine et les heures de la journée, tout cela peut aussi retentir sensiblement sur l'état psychique de la collectivité et déterminer certains mouvements affectifs. Notons, enfin, l'influence excitatrice de certains événements particuliers : fêtes, deuil, panique, révolution. Tous ces facteurs peuvent naturellement influencer aussi l'attitude du maître qui, étant lui-même un des éléments les plus importants de la composition de la classe, communiquera facilement à celle-ci sa propre humeur (3).

Un autre facteur extrêmement important pour la

(1) v. E. DURKHEIM : *L'Education Morale*, p. 276 et *passim* ; FOURNEL : *Notions de Pédagogie Générale* ; voir également les descriptions des physionomies particulières des classes, dans GALZY : *La femme chez les garçons*, pp. 40-41.

(2) On en trouve une description particulièrement intéressante dans les « mémoires » d'anciens élèves d'une école pour enfants difficiles, publiés en URSS sous le titre « *Respublika Schkid* » ; v. aussi OGNIEW : *Le journal de Kostia Riabtzev*.

(3) MARIE : *Psychologie collective* ; F. CHAUVET : *Pour vivre heureux*.

détermination de la physionomie personnelle de la classe est l'influence des meneurs qui s'y exerce constamment, donne le ton et fixe souvent la nature du caractère moral et social de la collectivité.

Du point de vue scolaire, certaine classe se trouve, au hasard de sa composition, être « intéressante » ; la majorité des élèves dont elle est formée sont travailleurs, doués, vifs d'esprit, ordonnés, dociles. Une autre est pleine d'imbéciles, de paresseux. C'est là, naturellement, une classe « peu intéressante »,

Mais il y a plus. Telle classe laisse, dès le premier contact avec elle et avant tout raisonnement, une impression sympathique presque aussi spontanée que celle que l'on peut avoir au premier contact avec une personne. Telle autre, par contre, rebute le maître dès le début, provoque chez lui un certain sentiment de « refus ». Là, il sent immédiatement des fils invisibles se tendre entre lui et le groupe d'enfants ; il pressent de suite qu'il sera *maître de son public*, qu'il y aura entente, travail fécond et satisfaction de part et d'autre. Ici, au contraire, il devine immédiatement un *manque d'intérêt*, une réserve froide sinon hostile ; il prévoit avec inquiétude des luttes, des difficultés, du temps et de l'énergie à dépenser en vain.

Il va de soi que l'attitude affective du maître à l'égard d'une classe n'est pas nécessairement le résultat d'une appréciation objective de la valeur intrinsèque de la classe, comme d'ailleurs elle est loin d'exprimer la propre valeur pédagogique du maître lui-même. Cette attitude peut résulter d'une convenance ou d'une disconvenance spécifiques des caractères et tempéraments, ou des particularités psychiques et morales des deux parties en présence ; elle peut aussi être l'effet d'un événement dû au hasard, d'une impression première qui s'est déterminée bizarrement. Le même maître en face d'une autre classe, ou la même classe en présence d'un autre maître pourraient faire preuve d'un comportement tout différent.

Qu'il soit permis à l'auteur de relater ici un cas de son expérience personnelle pour illustrer ce qui précède.

J'ai eu, au début de ma carrière pédagogique, dans une école que je dirigeais, deux classes aussi différentes l'une de l'autre que celles dont il vient d'être question. J'aimais autant l'une que j'avais d'antipathie pour l'autre. Les élèves étaient pourtant recrutés dans le même milieu, ils étaient du même âge, deux groupes parallèles ayant eu presque le même programme. Les conditions extérieures étaient, elles aussi, à peu près égales, sauf toutefois un détail qui, à n'en pas douter, avait de l'importance, c'est que mes heures dans le groupe le moins aimé, que nous désignerons par B, se plaignaient toujours à la fin de la journée, lorsque les élèves, et le maître lui-même, sont déjà fatigués. Par contre,

la pièce dans laquelle se trouvait ce groupe, était ensoleillée et gaie et, de ce point de vue, plus privilégiée que la pièce située au nord et presque toujours morne, du groupe A.

J'éprouvais une vraie joie à pénétrer dans la classe aimée. Ces petits visages intelligents, propres, souriants, confiants, ouverts ; ces exclamations bienveillantes de salutation ; cet empressement pour me raconter vivement les nouvelles de la classe, pour me communiquer même des choses privées, tout cela m'entourait immédiatement de cette atmosphère bienfaisante, heureuse, qui inspire de la confiance en soi, qui suscite l'énergie, l'initiative, l'imagination créatrice, et qui est la meilleure aubaine de notre métier. Aussi dois-je avouer que jamais avant ni après je n'ai eu une époque aussi féconde en ces petites trouvailles et inventions pédagogiques que chacun de nous refait toujours pour son propre compte et dont il est si fier.

En même temps, le travail en B était pour moi presque une corvée. Pour chacun des enfants pris à part, je n'éprouvais pas d'antipathie particulière. C'est la classe entière qui m'était désagréable. Inutile d'ajouter que les procédés qui me réussissaient le mieux en A aboutissaient ici très souvent à un échec piteux. Il eût peut-être fallu employer d'autres méthodes, inventées spécialement à l'usage des élèves de B et adaptées à leur esprit. Seulement ce pauvre groupe n'éveillait en moi aucun désir de chercher, d'inventer pour lui. L'eussé-je voulu que je ne l'aurais pas pu. Tandis qu'en A je me sentais une sorte d'inspiration constante, en B je me voyais souvent à bout de ressources, désespéré, sans imagination. A la vue de ces figures restées figées, fermées en face de moi, et semblant résolues à une opiniâtreté silencieuse, je perdais ma bonne humeur. Mes cours étaient plutôt languissants, j'attendais moi-même, aussi bien que les élèves, le son libérateur de la cloche.

J'essayais parfois, pour décharger l'atmosphère, de lancer un mot d'esprit. En A, j'avais toujours le « succès » assuré ; on y devinait à quelques signes imperceptibles que j'allais dire « quelque chose de drôle », et on souriait déjà gaiement à l'avance ; on me faisait crédit... On riait de bon cœur, point par complaisance. C'était un rire franc et honnête, sain et gai, ces petits savaient si bien comprendre une plaisanterie. Avaient-ils un sens de l'humour par eux-mêmes ? ou bien avaient-ils *appris* à la longue à suivre, à saisir et à jouir de mon humour à moi ? Ils se mettaient toutefois volontiers *en disposition* de le comprendre et de le goûter (1). Aussi, une petite distraction venait parfois remonter les esprits, rafraîchir, cingler l'attention.

Sur ce point encore, ceux de B étaient désespérants. Le mot lancé y tombait sur une surface molle, flasque, sans bruit, sans rebondissement. Les visages restaient froids, insensibles. Ils n'avaient rien compris ; ils n'avaient peut-être pas *voulu* com-

(1) En effet, l'aptitude *réceptive* de l'humour a ses formes personnelles tout comme l'aptitude créatrice de cet art. Elle n'est pas donnée à tout le monde, adultes comme enfants. Elle demande certes aussi du développement (et l'âge, comme la culture générale, n'y est pas pour peu) et de l'exercice. Mais, outre cela, il faut encore s'y prêter de bonne grâce ; il faut, le plus souvent, être, ou se mettre en disposition pour saisir au vol, afin d'en jouir, les formes et nuances personnelles de l'esprit de quelqu'un. On sait encore que cette sorte de disposition est non seulement une marque d'attention et un signe conventionnel de politesse, mais aussi un symptôme certain de sympathie, la valeur intrinsèque de l'humour mise à part. On n'a pas envie de rire de l'esprit de quelqu'un qu'on n'aime pas.

prendre. C'était là peut-être une petite vengeance non raisonnée... Il fallait donc redevenir sérieux, sévère. Il y avait aussi de quoi l'être ! Le succès scolaire dans cette classe était fort médiocre, tandis que tout près, de l'autre côté du mur, il était éclatant. Là, pas de cancre ; les quelques paresseux de nature ne pouvaient résister à l'atmosphère ambiante de travail, au courant général qui les emportait malgré eux. On ne s'y est jamais plaint de difficultés, on ne demandait jamais moins de devoirs. C'était moi, au contraire, qui me voyais parfois dans l'obligation de modérer un peu l'ardeur et le zèle général. En B, c'était tout le contraire, les quelques élèves qui auraient pu faire mieux pataugeaient mollement dans la veulerie générale, devenaient fainéants, paresseux, stupides. Je n'y pouvais rien, et peu à peu je renonçais à bien faire. J'en sortais souvent mécontent de moi-même, découragé, diminué.

Des trois maîtres qui nous occupions de ce groupe, mon adjoint partageait tout à fait mon opinion sur B. L'autre collègue, institutrice d'ancienne formation qui, du reste, m'était personnellement assez désagréable, se montrait satisfaite de cette classe, et s'y trouvait, paraît-il, tout à fait bien. Les élèves eux aussi semblaient être attachés à elle. Était-ce par esprit de contradiction de la part de la maîtresse qui n'était pas toujours d'accord avec moi et mes méthodes, ou par un *sentiment de contraste* de la part des élèves qui, dans leur attitude affective, opposent parfois es adultes les uns aux autres (voir plus loin) ? Je l'ignore. Le fait est, toutefois, que les résultats obtenus ici par cette maîtresse, quoique peu brillants, étaient cependant de beaucoup supérieurs à ceux que j'obtiens moi-même. Aussi devais-je prendre sur moi une bonne part de responsabilité dans l'insuccès de ce groupe.

Mais voici un autre fait non moins curieux : la même institutrice ne se montrait pas enchantée du tout du groupe A, dont je chantais les louanges sur tous les tons. Elle le trouvait désordonné, trop bruyant, indocile, prétentieux. C'est qu'en effet la formation pédagogique traditionnelle de l'institutrice ne convenait plus à ce groupe de A, qui goûtait beaucoup mes façons à moi, plus libres et presque amicales. On ne « gobait » pas beaucoup « Mademoiselle », on lui faisait des misères. Il va sans dire que, d'une façon relative, les résultats obtenus ici par elle étaient aussi peu satisfaisants que les miens en B...

Bref, et pour conclure ce témoignage un peu long, il y a lieu de souligner ce fait : bien que la composition des deux classes ne fût tout à fait homogène ni dans l'une ni dans l'autre, il existait des rapports affectifs entre les maîtres et les groupes en tant que collectivités, rapports qui jouaient un rôle important dans la vie et le succès scolaires de chacun de ces groupes. De plus, les qualités propres du maître n'étaient pas en cause, ni celles de chaque classe ; cela apparaissait de façon évidente dans les combinaisons différentes des mêmes maîtres avec les mêmes classes.

Le phénomène est moins rare qu'on ne le croirait. On entend assez souvent des collègues parler de classes « intéressantes » ou pas, et, plus franchement, de classes qu'ils aiment ou non.

Le maître sent de même s'il est lui-même aimé de sa classe. Il a mille occasions de le reconnaître, dans l'accomplissement de devoirs comme dans le comportement général. Ainsi, les farces, les misères, les chahuts, voire, comme Green l'a justement fait remarquer (1), *la toux involontaire* et contagieuse, sont autant de moyens, conscients ou non, par lesquels les élèves peuvent exprimer leur hostilité envers un maître et troubler son enseignement (2).

Mais c'est surtout en dehors de la classe et de ses règles strictes et officielles qu'il sentira l'attitude affective générale à son égard. Au préau, au cours d'une excursion, etc., pour peu qu'il veuille condescendre à se mêler aux jeux des enfants, il verra aussitôt ceux qui chercheront à l'approcher le plus près possible : à lui parler familièrement, à s'asseoir à côté de lui, à toucher aux choses qui lui appartiennent, à lui faire des commissions. Et s'il s'agit de petits, on cherchera à le frôler, à entrer en contact plus intime. On se disputera l'avantage de tenir sa main, ou un doigt seul. Il y en aura même qui défendront leur place auprès de lui avec une jalousie farouche.

Il convient cependant d'ajouter qu'à côté des rapports affectifs constants, il peut s'en produire qui ne soient que passagers et même d'assez courte durée. Dans certains cas, il peut y avoir aussi changement absolu de l'attitude affective. Ainsi, une classe détestable, envahie tout d'un coup d'une vague de bonne volonté, peut causer au maître un vif plaisir et, éveillant en lui un espoir d'amendement, lui devenir sympathique. Une classe, qui au début rebutait le maître, peut, à la longue, et dans des conditions favorables, être tout à fait conquise par lui, grâce à beaucoup de patience et de savoir-faire. Mais le contraire est possible aussi, quoique peut-être moins fréquent, à la suite de quelque malentendu ou à la suite d'un changement d'humeur de part ou d'autre. Une classe qui aime son maître peut parfois, elle aussi,

(1) *Loc. cit.*

(2) Il ne faudrait cependant pas généraliser. Il y a des dérangements, individuels ceux-là, qui peuvent, au contraire, n'être qu'un désir caché d'attirer l'attention du maître, son intérêt, sa sympathie.

lui causer du dépit, donner lieu à des escarmouches, à des hostilités.

Le maître et la classe scolaire sont, nous l'avons déjà dit, deux forces opposées, souvent en lutte. Ce maître qui, devant sa classe, se complaisait dans l'illusion qu'il était un dompteur maîtrisant des bêtes féroces (1), n'était peut-être pas exceptionnel. Un cas similaire nous a été aussi confié par un jeune maître qui, devant ses élèves (d'une école villageoise à classe unique), était parfois obsédé par « une drôle d'idée ». Il se plaisait à s'imaginer ce qu'il ferait si, un jour, tous ces « gosses » se jetaient sur lui soudainement et d'un commun accord. L'idée ne suscitait jamais en lui d'inquiétude. Il se demandait seulement si, le cas échéant, il serait capable de « tenir le coup » à lui seul. Imaginatif et visuel, il se représentait la scène du combat dans ses détails. Et, bien que l'idée lui revint à l'esprit plus d'une fois, il affirmait cependant ne pas en apercevoir la moindre raison ayant toujours entretenu avec les enfants de bonnes relations. Il n'était pas non plus particulièrement sujet à des tendances combatives ou destructives. D'autre part, étant parfaitement bien portant physiquement et moralement, il était exempt de toute trace de manies de persécution ou de phobie. Du reste, comme nous l'avons déjà dit, cette idée, loin de l'inquiéter, ne faisait que l'amuser.

Le phénomène ne saurait, à notre avis, s'expliquer que de la façon suivante : Le dominateur, surpris subitement de sa propre force, se complait dans une espèce de *jeu de doute* quant à son pouvoir sur une autre force et, inconsciemment, il « matérialise » en quelque sorte cette lutte toute morale mais constante. Ce « jeu de doute » contient peut-être aussi un peu de *crainte*, de cette crainte commune aux dominateurs de foules, de perdre une partie de leur pouvoir. D'où des jalousies pour toute manifestation de pouvoir autre que le leur. D'où encore, des manifestations fréquemment renouvelées de son propre pouvoir, une exagération de celui-ci pouvant aller jusqu'au despotisme. Tout cela n'est qu'une sorte d'« expérimentation » en vue de s'assurer, une fois de plus, de la réalité de sa puissance de domination (2).

Nous avons pu recueillir un autre témoignage en faveur de cette interprétation. Un maître nous racontait

(1) Pädagogik u. Psychanalyse, *Berner Seminarbl.*, 1912. Cité par CLAPARÈDE : *Psychologie de l'Enfant*, 16^e éd., p. 230.

(2) Du reste, le même phénomène est aussi fréquent dans l'attitude du « dominateur » devant une personnalité individuelle. Et l'amour, avec ses tortures de jalousie, en fournirait des exemples innombrables.

qu'il se demandait parfois en classe ce qu'il pourrait bien faire si cette foule d'enfants se décidait un jour à ne plus lui obéir, à répondre « non » à tous ses ordres. Il précisait même que cette idée évoquait chez lui infailliblement le souvenir des réflexions humoristiques de Jules Renard devant son cheval (*Histoires Naturelles*). L'association est assez curieuse. En effet, là encore il y a ce « jeu du doute » de la domination devant une force dominée et *physiquement* supérieure à celle du dominateur.

Les facteurs propres à déterminer une attitude affective à l'égard d'une classe sont aussi difficiles à démêler que ceux des sympathies et antipathies individuelles. Ils varient : a) selon les circonstances *intérieures*, — raisons personnelles ou morales (communauté ou divergence de caractère, de race, de religion, de goût, d'état social) et raisons scolaires (classe trop nombreuse (1), paresseuse, indisciplinée, indocile) ; b) selon les circonstances *extérieures* (milieu favorable ou défavorable au maître). La question d'âge et de sexe respectifs n'est pas négligeable non plus. Le plus souvent, il est difficile d'opter pour l'une ou l'autre catégorie de facteurs, l'influence qu'ils exercent les uns sur les autres dissimulant complètement le facteur originel.

La genèse et les phases du développement du phénomène affectif sont aussi difficiles à suivre. Celui-ci peut, selon le cas, être brusque ou lent, conscient ou inconscient. Une chose demeure toutefois acquise, quelle qu'en soit l'explication, à savoir que l'état affectif dépend de la combinaison subjective des deux personnalités : le groupe scolaire et le maître, bien plus que des valeurs objectives intrinsèques à chacune de ces personnalités prises à part. Aussi nous semble-t-il que, sauf cas exceptionnels, on est moins en droit d'en imputer la faute à la classe ou au maître qu'au hasard de leur combinaison. La même classe pourra être différemment appréciée par des maîtres divers, de même que le même maître pourra, pour des classes diverses, avoir des visages différents.

Nous connaissons le cas d'une classe d'adolescents qui, extrêmement difficile, faisait l'effroi de tous les professeurs d'un établissement secondaire privé, y compris le Directeur lui-même, un homme faible, au reste, qui évitait surtout de déplaire aux parents. C'était une classe à laquelle allait à merveille la fameuse définition humoristique d'« une réunion d'enfants dont le seul

(1) « Si la classe est surpeuplée d'élèves, le maître éprouve fatalement à leur égard un sentiment d'antipathie. Il aura la nausée des individus » (G. A. WALTON : *Friend's Peace Testimony*, Philadelphie, 1919. Cité d'après l'*Éducateur*, N° 9, 1927).

désir est de s'amuser aux dépens du maître ». Ce n'étaient d'ailleurs plus des enfants mais de grands diables de 15 à 17 ans, initiés déjà à tous les mystères de la vie des adultes. Ces garçons, réputés comme pervers et vicieux, s'étaient formés dans la démoralisation générale où vivaient certaines régions pendant la guerre mondiale. La manière préférée de ces mauvais garnements pour ennuyer leurs professeurs étaient moins de faire du chahut que de débiter des impertinences, des plaisanteries grossières, des mots d'esprit et des allusions indécentes, ou encore de poser des questions relatives à la vie sexuelle de façon, en apparence, tout à fait innocente, et mettre ainsi dans l'embarras les professeurs. Ceux-ci — naturellement — s'emportaient, menaçaient, punissaient, mais sans résultats.

Les professeurs eussent certainement mieux fait de prendre la chose moins au tragique, de répondre à une plaisanterie désobligeante par une bonhomie qui désarme et désempare sans exciter le désir de recommencer. C'est, en effet, tout un art que de savoir mater adroitement certains élèves. Il y faut de l'esprit et du tact ; le coup ne doit pas faire des ennemis ; il doit se faire admirer plutôt que de blesser ; mais il doit porter quand même, et, ce qui est plus important encore, il doit faire que la classe se range du côté du maître. Il faut savoir improviser le coup, mais il faut surtout savoir l'improviser *rapidement*. La rapidité de la réaction est, en général, une qualité inestimable en pédagogie (qualité, du reste, nécessaire à tout chef), le maître ayant très souvent à s'adapter le plus vite possible à une nouvelle situation, à trouver la bonne réplique à une question inattendue ou l'issue heureuse d'une complication soudaine, sans penser longtemps et sans avoir l'air embarrassé. Mais dans un cas comme celui qui nous occupe, cette qualité est tout à fait indispensable. Un maître doit avoir de l'intelligence, mais il faut surtout que ce soit une intelligence « à tir rapide »...

Or, la plupart des professeurs de l'établissement en question s'en tenaient aux règles et principes inflexibles de l'école traditionnelle s'accommodant difficilement des circonstances particulières. Mais voilà que cette classe, que tout le monde fuyait comme la peste, fut finalement maîtrisée d'une façon inattendue par une institutrice des petites classes. C'était une jeune fille presque débutante, mince et petite, d'un physique ordinaire, mais intelligente et douée d'une facilité et d'une prestesse particulières de réparties, d'un humour pas méchant mais portant bien, gagnant la galerie et mettant aisément en confusion celui qui s'essayait à l'impertinence. Elle avait le don rare du polémiste, qui est très envié par les orateurs professionnels des réunions contradictoires et qui, on le voit, peut parfois être utile à l'école. Jeune et paraissant plus jeune encore, elle traita ces grands élèves presque en égaux, tout en gardant un ton sérieux et une distance respectueuse. Peut-être y eut-il dans son succès une influence imperceptible du sexe, mais ce qui agit, ce fut surtout cette confiance et cette compréhension profondes, cette sympathie bienveillante qui fait des amis. Bref, l'institutrice finit, en très peu de temps (alors qu'elle remplaçait un collègue souffrant), par conquérir définitivement le groupe récalcitrant, prêt désormais à passer pour elle par le feu et les flammes. S'étant aperçu de l'influence bienfaisante que l'institutrice exerçait sur la classe, le Conseil Pédagogique s'empressa de lui en confier la direction, bien que ses titres ne le permettent pas. Dès lors, elle se fit l'avocat de cette classe dans tout cas d'indiscipline générale ou individuelle, la défendant ardemment contre toute attaque.

La chose ayant été sue des intéressés, l'institutrice devint pour eux une vraie idole, dont la parole était une loi, ce qui contribua à un relèvement sensible de la morale de la classe.

Dans ce cas, il y avait probablement aussi l'influence du phénomène intéressant que nous avons déjà noté plus haut et que nous aurons encore à rappeler dans la suite (1). Ce phénomène que nous appellerons « le jeu du contraste affectif », consiste en ceci que l'enfant reporte ses sympathies sur un adulte de son entourage par opposition à un autre adulte (ou à d'autres adultes) de la même catégorie hiérarchique ou fonctionnelle. Le contraste s'exprime bien plus par la différence d'attitude de l'enfant que par la différence réelle de caractères des personnes qui font l'objet de cette discrimination affective. Certes, l'enfant s'attachera surtout à un caractère qui répond mieux à sa structure mentale et à ses tendances, mais il peut aussi ne chercher qu'une personne quelconque pour trouver auprès d'elle une sorte de refuge ou d'appui affectif, par opposition à l'antipathie qu'il éprouve pour une autre personne (et un peu aussi par une sorte de vengeance).

Les élèves de ladite classe pouvaient ainsi, en face d'une réprobation générale et d'une attitude méfiante, peut-être aussi peu bienveillante, des autres professeurs, être agréablement surpris par une attitude non prévenue et confiante de la nouvelle maîtresse et avoir, par conséquent, pour elle un sentiment tout opposé à celui qu'ils éprouvaient pour les autres.

Il est hors de doute que le ton des relations entre une collectivité et l'individu appelé à y jouer un rôle est très souvent fixé dès le début de leur entrée en contact, ainsi que cela a lieu entre deux individus ; dès lors, chacun d'eux paraît à l'autre sous un certain jour qui, parfois, ne varie pas pendant toute la durée de leurs relations. Certaines réputations se transmettent à l'école de promotion en promotion et rien ne pourrait y changer. Le fait est d'ailleurs très général : dans la vie sociale quotidienne il y a aussi des attitudes et des considérations déterminées pour chaque membre de la société, des « classements » fixés une fois pour toutes. Celui qui en désire d'autres doit aller dans un endroit où il n'est pas encore « classé ». Dans la plupart des cas, il est presque impossible de modifier sur place son « classement ». Au reste, les raisons qui déterminent celui-ci étant souvent très nombreuses et compliquées, parfois aussi inconnues ou insaisissables, il n'est pas toujours aisé de découvrir les points à modifier.

(1) v. S. ISAACS : Contribution à la Psychologie sociale des jeunes enfants, *J. de Ps.*, 1931, pp. 372-387.

Par tous ces traits, la genèse et le développement des rapports affectifs entre le maître et une classe entière, se trouvent, comme on le verra plus loin, avoir maintes analogies avec ceux qui peuvent exister, à titre individuel, entre le maître et un seul élève.

CHAPITRE III

RAISONS PERSONNELLES

I. Raisons inconscientes.

Ce qui frappe, dès qu'on se met à examiner les explications fournies par les maîtres concernant leurs sentiments à l'endroit de certains élèves, c'est la prédominance excessive des raisons manifestement personnelles. Souvent elles se conjuguent à d'autres, d'ordre moral ou scolaire, ou des deux à la fois. Mais dans des cas très nombreux elles se présentent à l'état pur. Aussi commencerons-nous par elles. Ce sont aussi les plus intéressantes.

Parfois on n'explique ses sentiments que par eux-mêmes ; c'est-à-dire qu'on ne les explique pas du tout. Ce sont peut-être là les plus personnelles et les plus intimes des raisons. La difficulté même qu'on éprouve à expliquer la raison de son sentiment, en indique déjà, dans une certaine mesure, le caractère inconscient ou inavouable. Certes, le portrait de l'élève pourra fournir certaines indications « objectives », tels que jugements moraux ou scolaires, mais on sait combien ces jugements sont influencés par les sentiments qui les ont précédés.

Voici quelques exemples (1) :

Motifs du manque d'affection : « Je ne sais pas, c'était instinctif.

« Elle était instable, tantôt affectueuse et communicative, tantôt hostile et fermée. Elle frappait volontiers ses compagnes pendant les récréations et s'attaquait même aux élèves plus âgées qu'elle et plus robustes. Elle dérobait des objets à ses voisines et protestait énergiquement si elle était accusée, même dans les cas où elle était prise sur le fait ». (*F 20, cél.* — *F 7*).

« C'était un type antipathique », déclare la maîtresse. Cependant il n'était pas désobéissant, et ne la mettait jamais en colère.

Mise très sale (parents pauvres), intelligence arriérée ; obèse, flegmatique, sans initiative aucune, soit dans les jeux, soit dans

(1) Le numéro qui accompagne souvent le témoignage indique la référence de la feuille d'enquête ; il est suivi de la lettre *s* (sympathique) ou *a* (antipathique), selon le cas. *M* (sexe masculin) ; *F* (sexe féminin). Les chiffres qui viennent après ces lettres indiquent respectivement l'âge du maître et de l'élève. On trouvera encore, pour le maître, des renseignements relatifs à son état civil : *cél.* (célibataire), *mar.* (marié) ; père ou mère de famille.

toute autre chose. Taciturne, il ne cherchait pas l'amitié ; extérieur dégoûtant.

L'autre maîtresse ne l'aimait pas non plus, les camarades ne pouvaient pas le supporter. (*F* 23, *cél.* — *M* 5).

Si, dans le premier cas, on est en droit de soupçonner, chez l'enfant instable, insociable et kleptomane, quelque trouble intime d'ordre social, ici tout laisse supposer des causes principalement physiques (insuffisance glandulaire, mauvaise alimentation, manque de soins dans la famille), d'où l'aspect et le caractère si peu attrayants. L'antipathie pour l'enfant, dans un cas comme dans l'autre, bien que pouvant s'expliquer par plus d'une raison (sociale, morale, esthétique), n'en a pas moins un caractère essentiellement personnel. Le fait que le maître invoque, pour objectiver son propre sentiment, la répulsion générale dont l'enfant en question était l'objet, ne prouve pas grand'chose. Nous retrouverons ce témoignage dans la plupart des cas. Les dispositions du maître peuvent du reste se communiquer aux autres.

Mais voici le cas typique d'un sentiment qui, en cherchant sa raison d'être, se perd dans des raisonnements indécis et parfois contradictoires.

Elève de bonne conduite, mais d'un succès scolaire moyen.

Obéissait peu volontiers à l'école d'abord, à la maison ensuite (le maître avait habité la famille de l'élève pendant un an). Robuste, pas laid, mais bavard et irrégulier. Pas assez propre dans sa mise. Mentalait souvent, inconstant.

Motifs du manque d'affection : « Je ne lui trouvais aucune bonne qualité et, en général, il éveillait en moi un sentiment désagréable.

Les autres maîtres n'ont jamais dit rien de bon de lui. Les camarades se fâchaient souvent contre lui, mais il savait se les concilier. (Actuellement, il cherche à être un jeune homme « à la page », fume, etc. Est un des chefs d'une société sportive).

Nerveux, obséquieux et hypocrite, il me devint tout à fait odieux un jour que je lui avais mis une mauvaise note pour leçons non sues, et qu'il se mit devant moi à genoux avec des pleurs hystériques, en me baisant les mains et les pieds et en jurant de travailler désormais mieux... » — *N°* 12 *a* (*M*24 *cél.* — *M* 11).

Les reproches que le maître adresse ici à l'élève n'ont rien de très singulier. Ce maître a certainement eu, au cours de son expérience, bien d'autres élèves qui bavardaient et mentaient souvent et qui n'étaient pas toujours réguliers. Ce sont là des défauts si fréquents à l'école ! A eux seuls, ils ne pouvaient pas être la cause d'une antipathie profonde, qui semble avoir subsisté même après que l'élève eut quitté l'école. Le maître déclare n'avoir trouvé à l'enfant aucune qualité bonne, cependant il en mentionne lui-même plus d'une : bonne conduite, bonne santé, socia-

bilité. Même le dernier incident où le désespoir (ou l'exaspération) amena l'enfant à une exaltation désagréable, n'a évidemment fait que renforcer, chez le maître, une antipathie déjà existante, fondée sur des motifs qui ne nous sont pas relatés. Qu'étaient-ils ? Nous n'en savons rien. On pourrait en supposer plusieurs. Il y a, par exemple, le fait que le maître avait habité la même maison que l'élève pendant un an, et cela dans une toute petite ville où les voisins se connaissent intimement. Ordinairement, dans un tel voisinage, une sympathie peut se développer facilement, mais dans certains cas, une forte antipathie peut naître d'un coudoisement journalier ou d'un intérêt excessif pour autrui. Peut-être faut-il tenir compte aussi de l'influence des rapports du maître avec les parents dont il était locataire...

En caractérisant son affection pour cette élève, le maître nous dit qu'il éprouvait simplement du plaisir à lui causer ou seulement à la regarder.

Proprement mise, jolie, robuste, intelligente, travailleuse, joviale, active en société. Meneuse, sportive, elle frappait en jouant les garçons, mais était aimée d'eux. Bonne, honnête, réfléchie.

Pendant les cours, elle restait assise silencieusement, semblait penser à autre chose et ne rien entendre, mais en l'interrogeant, on s'apercevait que pas un mot ne lui avait échappé.

Aimait le maître, ne le fâchait jamais, se savait être la préférée, ce que, du reste, savaient aussi les autres élèves. — N° 32s. (M25 *cél.* — F 12).

« C'était un garçon dégoûtant », dit le maître, pour expliquer son peu d'affection pour l'élève.

Beau, mais de constitution physique faible. Très intelligent, travaillait par intermittence, tantôt beaucoup, tantôt pas du tout. En parlant, il semblait laisser passer les paroles à travers les dents. Cherchait à faire enrager le maître, trouvait toutes sortes de prétextes pour déranger ses cours. Il laissait, par exemple, tomber par terre son crayon à tout moment, régulièrement et rythmiquement, et cela alors que la classe entière était toute attention. Il cherchait intentionnellement à faire tout ce que le maître détestait. Généralement, il cherchait aussi à s'associer d'autres élèves dans ses actes d'indiscipline mais, à défaut de compagnons, il se tirait d'affaire tout seul. Cependant, les autres professeurs n'avaient rien contre cet élève. Meneur, il n'était pas détesté de ses camarades.

C'était un bon élève, après tout, très intelligent, voire l'un des meilleurs de la classe, mais hypocrite et rusé. Il n'aimait pas le professeur, sentait aussi qu'il n'en était pas aimé, le mettait souvent en colère par ses mauvais tours. Le frère qu'il avait à l'école était aussi détestable mais moins intelligent que lui. — N° 32a (M25 *cél.* — M 12).

Il est facile de se rendre compte que, dans l'un comme dans l'autre cas, les faits dépassent les intérêts scolaires. La sympathie du maître pour la jeune fille fait pressentir un intérêt d'un ordre particulier. Même dans le second cas

où des faits scolaires (actes d'indiscipline) sont mis en avant, ceux-ci sont apparemment l'effet d'un complexe affectif inconnu. L'opiniâtreté de l'enfant antipathique, par ailleurs excellent comme élève, s'appliquant à « faire enrager » ce professeur, n'était assurément pas sans cause intime. Une telle conduite poursuivie systématiquement, si elle n'a pas un caractère vindicatif (la vengeance pouvant viser le maître directement ou ne le toucher que par un « transfert »), exprime souvent un désir secret de l'enfant de se manifester devant la classe, fût-ce aux dépens du maître. Il y a cependant le fait singulier que les autres professeurs étaient satisfaits de cet élève. Il y a donc eu, ici, une attitude toute personnelle. Notre professeur aurait peut-être dû, par une analyse, remonter à la source de l'hostilité dont il était l'objet de la part de l'élève en question ou, du moins, s'adresser à celui-ci d'une manière personnelle. Malheureusement, il semble n'avoir vu dans l'enfant qu'une sorte de petit ennemi qui aurait cherché à l'amoindrir, à diminuer son autorité, à entraver son travail. Dès lors, il entre lui-même dans un conflit affectif (si, toutefois, son attitude affective n'était pas antérieure au conflit scolaire).

Parfois, le maître est étonné de son sentiment et avoue franchement ne pas pouvoir se l'expliquer. Il sent vaguement que le portrait qu'il fait de l'élève ne suffit pas comme motif. Il lui eût naturellement été plus aisé d'expliquer son sentiment par des faits scolaires (succès, conduite, etc.) ou par des qualités morales, intellectuelles ou esthétiques. S'il décline, cependant, la réponse facile, pour rester dans l'indécis, c'est qu'il doit se rendre compte de la présence de quelque chose en plus.

Beau et robuste ; très jovial, communicatif ; meneur, très aimé de ses camarades. Intelligent, bon élève. Il s'était particulièrement attaché à cette maîtresse, qu'il rencontrait aussi dans une association sportive. « Avait une lueur singulière dans le regard ; figure franche, ouverte. A présent encore, au lycée et bien plus sérieux, il garde la même expression du visage ».

« Je suis bien étonnée, remarque la maîtresse, d'avoir pensé à cet élève. Pourtant je crois en avoir eu d'autres que j'ai beaucoup aimés. Mais celui-là avait quelque chose d'assuré et d'imposant dans sa petite personne, sans s'en rendre compte. Souvent il s'étonnait lui-même de la facilité qu'il avait à saisir, à expliquer. Bon conteur et doué d'une vive imagination, il était très écouté de ses camarades et suivi dans tous les jeux. » — N° 43s (*F* 24 *cél.* — *M* 13).

« Je n'arrive pas à m'expliquer, dit la maîtresse, les raisons pour lesquelles cette fillette m'était tellement antipathique. Elle était obéissante, m'aimait beaucoup. Cherchait toujours à se faire câliner par moi, comme un petit chat. Peut-être me déplaisait-elle parce que je remarquais en elle de la lâcheté et un manque de sincérité en tout... » — N° 54a (*F* 21 *cél.* — *F* 9).

Dans les exemples qui précèdent apparaît nettement la prédominance de raisons inconscientes ; mais on peut deviner la présence de celles-ci même dans des cas où le sujet semble être conscient des mobiles de ses sentiments. Malheureusement, notre méthode d'investigation ne nous permet pas d'analyser ces mobiles de plus près et de les interpréter d'une façon sûre. Aussi sommes-nous dans l'obligation de renvoyer le lecteur, que le sujet intéresse, aux ouvrages spéciaux de pédagogie psychanalytique. Il y trouvera l'interprétation de complexes affectifs chez le maître d'école.

Le plus souvent, celui-ci s'applique à rechercher les raisons de ses sentiments. Là encore nous trouvons une multitude de variations individuelles : une affection mutuelle, des relations d'amitié, des rapports presque d'égal à égal avec l'élève, ou bien des relations particulières avec les parents. Dans certains cas on devine des sentiments quasi maternels ou de la compassion ; dans d'autres il y a une communauté d'idéal, de souffrance, de classe sociale. La communauté de caractère ou de tempérament est aussi relevée souvent. Il convient de mentionner encore des cas curieux d'une parenté de structure de l'intelligence. C'est là un facteur dont l'importance est, certes, essentiellement pédagogique, mais qui est souvent la source d'une communion tellement profonde qu'elle passe les limites scolaires pour devenir sympathie personnelle. Des détails de l'aspect extérieur sont aussi invoqués : la taille, les yeux, l'expression de la figure, etc. Notons, enfin, les facteurs érotiques, assez variés eux-mêmes par la nature et les formes de leurs manifestations.

II. L'aspect extérieur

Qu'une attitude affective à l'égard de quelqu'un puisse avoir été primitivement déterminée par un aspect extérieur ou par une certaine particularité physique, c'est un fait assez commun qui ne présente rien de singulier. En effet, c'est tout d'abord du côté physique qu'une personne se présente à nous, et notre premier jugement de valeur sur elle sera naturellement prononcé sur les données perçues par nos sens. Ce n'est que plus tard, après une connaissance plus intime de la valeur « interne » du sujet (caractère, intelligence, morale), que nous pourrons changer notre impression primitive et prendre à son égard une autre attitude. D'ici là, notre « jugement » primitif reste en vigueur, même si nous sommes assez circonspects pour le considérer comme provisoire et incertain. Dans le cas où

ce jugement ne se trouve pas contredit par nos investigations ultérieures, il devient définitif. Il peut même, par le fait qu'il n'a pas été infirmé, se trouver renforcé et, toujours dans la même direction, aller à la recherche de nouveaux arguments en sa faveur. Aux données physiques viendront s'ajouter d'autres données, de catégories bien différentes, qui convergeront et fusionneront au même point, pour confirmer l'impression primitive. L'attitude affective pourra donc avoir déjà d'autres justifications, elle n'en restera pas moins attachée aux raisons premières, les raisons physiques.

Les particularités physiques, génératrices d'attitudes affectives, sont multiples et varient beaucoup avec nos goûts naturels ou les associations de notre expérience passée (esthétiques, érotiques, sociales, etc.). Parmi ces particularités physiques il y en a qui sont, pour ainsi dire, *statiques*, telles que : la structure du corps, la couleur des yeux, la teinte ou la forme de la chevelure, etc. Mais elles n'occupent que très peu de place en face de celles qui sont d'ordre quasi *dynamique*. Le modelé du visage, les traits de la figure, par eux-mêmes, sont bien moins importants que leur état de mouvement, autrement dit, leur *expression*. Il y a des beautés reconnues qui nous laissent à peu près indifférents. Par contre, une laideur manifeste peut nous plaire à condition d'être liée à une expression intéressante. C'est la beauté *en vie*, en mouvement, et ce que cette vie peut exprimer, qui nous affecte réellement. Dans les yeux nous cherchons le *regard* et sa *signification* : bonté, franchise, intelligence, gaieté ou tristesse. Une bouche peut, plastiquement, avoir sa valeur esthétique pour ainsi dire intrinsèque, mais elle a surtout une signification spécifique *affective*, bonne ou mauvaise, attrayante ou repoussante. Il en est de même du sourire, du rire, du parler, de l'allure générale, de ce qu'on appelle *la grâce*.

Ainsi on pourra aimer un élève — « pour son charme physique » ; « pour sa bonne mine éveillée, son rire franc et communicatif, ses manières gentilles » ; « pour sa voix agréable et charmante (la maîtresse est elle-même musicienne) et pour ses yeux expressifs et profonds ».

Et l'on pourra manquer d'affection pour un élève parce que « sa figure restait tout à fait sans expression, quand elle n'exprimait pas l'absence de toute pensée ou réflexion ». Ou bien encore, pour son aspect peu intelligent et peu vif : « très bonne santé, joues rebondies et rouges mais qui renforçaient son air sot ; réactions très lentes ».

Dans le double cas suivant nous verrons plus nettement encore l'aspect extérieur déterminer chez le même

maître la sympathie et l'antipathie (1). Les deux cas étaient d'ailleurs contemporains l'un de l'autre.

Habillé avec goût, beau, sociable, très bon. Intelligent, mais esprit assez lent et peu travailleur. Obéissant mais mettant parfois son maître en colère quand, au lieu d'écouter une leçon ou de faire son devoir, il racontait une histoire à son voisin. Elève assez insouciant, souvent distrait. Il paraît être attentif aux leçons mais il rêve. Peu réfléchi parce que de naturel assez mou. Assez bavard, ne s'occupe pas si le maître le voit. Accepte les punitions avec philosophie. Il proteste quand même lorsque l'injustice est flagrante, mais avec mollesse. Les récompenses lui font plaisir mais ne le transportent pas et il ne se vante pas.

Motifs d'affection : « Visage rond candide, très gamin ; regard plein de douceur, beaux yeux intelligents bien qu'un peu malicieux. Elève qui attirait la sympathie du maître moins par son travail que par sa physionomie et sa franchise ». — N° 54s (M 24 mar. — M 9).

Beau, sociable. Meneur mais ses camarades ne l'aiment guère. Intelligent, travailleur, obéissant et assez bon élève.

Motifs du peu d'affection : « Regard oblique, yeux hypocrites, mouchard accompli ; grande audace, autoritaire, méchant. Visage peu ouvert et froid. Quelquefois, un rictus bref ajoute à son visage une profonde sornioiserie. Son regard est très mobile, très prudent (cet élève cherche toujours, lorsqu'il est en défaut, à échapper au regard du maître et, pour ce faire, il ne perd pas des yeux ce dernier). S'il est pris en défaut, il s'accroupit sur son banc comme pour disparaître. Son regard alors se fixe, il prend même un air malheureux. La récompense satisfait l'orgueil de cet élève. Il l'accueille bruyamment, il l'affiche. La punition lui amène souvent les larmes, mais c'est une feinte pour attirer sur lui l'indulgence. Une punition sévère en fait un être violent : il prend un air méchant, vous dévisage et vous répond. Il affirme même qu'il ne fera pas la punition mais c'est par bravade. Ne vous avisez pas de vous moquer de lui dans ses moments de colère, il devient déchaîné. Après ses colères il boude ». — N° 54a (M 24 mar. — M 10).

En comparant l'un à l'autre ces deux élèves, on voit nettement que, du point de vue strictement scolaire, le second était bien supérieur au premier. Cette profusion de descriptions minutieuses des traits de la figure et de leurs expressions chez les élèves, montre le rôle prépondérant qu'a joué ici l'aspect extérieur. Il est vrai qu'aux particularités physiques sont aussi ajoutés des traits de caractère. Ceux-ci, cependant, semblent n'être que l'explication des premiers. Il faut avouer néanmoins que, très

(1) Il est à remarquer à ce propos que, très souvent, dans les deux réponses (sympathie et antipathie) du même correspondant, qu'il soit maître ou élève, les raisons des deux attitudes affectives contraires appartiennent à la même catégorie. Ce qui laisserait supposer, chez la même personne, une certaine échelle de valeurs affectives constante. Nous avons retrouvé le même phénomène dans un cas où le même correspondant nous a fourni quatre réponses, en tant que maître et en tant qu'ancien élève.

souvent, l'appréciation de l'aspect physique est tellement influencée par des raisons affectives intimes ou par le jugement du caractère qu'il devient impossible de reconnaître le point de leur fusionnement.

III. Facteurs érotiques

Les sympathies déterminées par l'aspect extérieur sont assurément des plus organiques, et plusieurs d'entre elles doivent avoir comme éléments prépondérants, encore que rarement conscients, des facteurs érotiques incontestables. Ce sont ces éléments-là que nous croyons retrouver dans le cas suivant où il est question de l'affection d'un très jeune professeur pour une de ses élèves.

Habillée simplement mais avec goût, travailleuse, obéissante, mais élève médiocre. Était souvent triste, lisait énormément ; parfois elle riait beaucoup et d'une façon apparemment naturelle, mais aussitôt après elle redevenait triste.

Motifs de l'affection : « L'expression de ses yeux ainsi que la belle structure de son corps.

« Elle préparait mes leçons avec beaucoup d'application et il lui arrivait de travailler tard dans la nuit.

« D'une façon générale, elle ne se sentait pas bien en classe, mais pendant les excursions elle était très contente et de bonne humeur et cherchait à organiser des jeux. Par sa nature elle était apparemment gaie, mais l'horrible situation matérielle et morale de sa vie en famille la rendait très abattue. Ses parents étaient pauvres, gens simples et grossiers, qui se disputaient jour et nuit. Tout cela l'impressionnait beaucoup.

« Je ne savais pas encore au juste les sentiments qu'elle éprouvait à mon égard, mais je sentais qu'elle n'aimait pas me voir de mauvaise humeur (dans ces cas-là, elle se plaisait à m'irriter en causant du désordre en classe), aussi le cas échéant tâchais-je de ne pas lui laisser voir que j'étais contrarié.

« Lorsque j'ai quitté le pays, les élèves m'ont offert un cadeau en commun, mais elle m'en a offert un à part, et en cachette, — et alors je compris ce que je n'avais pas supposé d'abord. Dans la suite, elle m'adressait des cartes pour les jours de l'an, m'écrivait des lettres dans lesquelles elle se plaignait de sa vie malheureuse en famille, m'envoya aussi sa photo et me demanda en échange la mienne ». — N° 31s (*M* 21 *cél.*, — *F* 15).

Le petit roman naît qu'on est en droit de deviner ici est, psychologiquement parlant, tout naturel, étant donnés les âges respectifs du maître et de l'élève. Des cas de ce genre doivent être assez fréquents partout où des représentants des deux sexes se trouvent en relation pendant une période assez longue et dans des conditions spécifiques comme celles de l'école.

Les règles et la hiérarchie scolaire ne peuvent pas toujours empêcher l'éclosion de tendances érotiques. La différence d'âge n'y peut rien non plus. Bien souvent

on pourrait même affirmer que, pour ces tendances, *il n'y a pas d'âge...*

Il y a, en effet, des cas tout à fait troublants. En voici un (tiré des mémoires intimes d'une institutrice) où il s'agit de l'attitude surprenante d'une maîtresse de maternelle à l'égard d'un bambin de cinq ans, attitude dans laquelle prédominait l'élément physique. Comme l'auteur des mémoires s'exprime elle-même, c'était surtout « question d'épiderme », entendez — toucher, contact charnel, limité naturellement à des caresses innocentes. Selon son propre aveu, l'enfant en question éveillait parfois en elle « un peu de ce qu'on nomme le *sex-appeal*. Il y a eu, en outre, une association entre le caractère passionné, et surtout entre les « yeux chargés » de cet enfant et ceux d'un jeune homme avec lequel l'institutrice avait eu une liaison quelques années auparavant.

« Pierre n'était peut-être pas un enfant des plus sympathiques. Mais il est celui que j'ai certainement le plus aimé. Affection étrange peut-être. Très absorbante, très complexe...

Il avait cinq ans. Au physique, type grassouillet, sain, robuste ; une activité débordante, dominatrice. Visage rondet, frais, rose, de beaux yeux noirs, beaucoup d'éclat, des « yeux chargés », dirait-on.

Bien tenu, mais sans luxe, par une grand'mère un peu dure.

Au moral, enfant bizarre : passionné, tourmenté par des accès de tendresse jalouse ; des dispositions pour la résistance. Son visage se décomposait sous les réprimandes que lui multipliait une maîtresse qui ne l'aimait pas et qui le lui faisait sentir. Intelligent, rapidement compréhensif ; peu soigneux, en revanche, dans tous ses travaux et ombrageux, il ne s'appliquait pas parce qu'il redoutait les comparaisons désavantageuses. Il apportait dans ses excès et dans ses abstentions une passion, une exaltation qu'une maîtresse bourgeoise et conformiste ne voulut pas ou ne sut pas « canaliser ».

Il avait une imagination débordante, et me fit à plusieurs reprises des récits fabuleux où se révélaient deux choses : une suggestibilité poussée aux dernières limites et une faculté passionnée d'entrer dans une situation suggérée.

Son visage était alors entièrement décomposé. Cet enfant trouvait ainsi un moyen de m'intéresser, de recevoir un peu de tendresse. Il m'embrassait la main et il avait un pauvre petit air mendiant pitoyable. Quand il avait cet air-là, il savait que je me rapprochais de lui.

J'explique ce besoin passionné de caresses, d'affection par sa situation dans sa famille. Séparé de son père et de sa mère, il était mené assez durement par ses grands-parents.

Du jour où il sentit sur lui une tendre protection, la mienne, il changea totalement en classe et dans la cour. Sa maîtresse obtenait un effort plus sérieux. La grande punition était : « Mlle V... ne t'aimera plus. Je vais lui montrer ton travail ». Dans la cour, je lui confiais la protection des petits. Il s'en acquittait fort bien et me demandait souvent : « Madame, vous me trouvez gentil ? »

De mon côté, ce sentiment était fait de « goût physique » (question d'épiderme...) pour un bel enfant, de pitié, de tendresse maternelle. Ce sentiment se compliquait aussi de coquetterie féminine,

de jalousie, d'un peu de cruauté. Il me plaisait, je l'avoue, de faire souffrir ce petit. J'ai le souvenir d'avoir provoqué une jalousie boudeuse, qui allait jusqu'aux larmes, et d'en avoir éprouvé une espèce de joie mêlée de pitié, en donnant intentionnellement à d'autres enfants des marques de tendresse, parce qu'elles faisaient de la peine à mon petit Pierre. Le jeu de la coquette se terminait naturellement par les effets ordinaires de séduction pour ramener mon petit tourmenté.

De son côté à lui, le jeu — inconscient — revêtait toutes les formes de la résistance. Il fallait que je me fasse pardonner les infidélités affligeantes ».

C'est ce que nous disions tout à l'heure : il n'y a pas d'âge pour les tendances et les conflits érotiques. « Le jeu de la coquette » et le désir constant d'essayer son pouvoir sur quelqu'un peut s'exercer exactement de la même manière sur un enfant et sur un adulte. Cela tient à ce que certaines natures éprouvent un besoin impérieux d'être aimées, de même que d'autres ont besoin d'être estimées, prises en considération (1). Or, lorsque ce besoin, toujours à la recherche de sa satisfaction, est déçu par l'expérience et les efforts inutiles tentés dans une direction naturelle, il se tourne vers un monde où, lui semble-t-il, les exigences sont moindres, vers un monde plus soumis, plus sensible à ce qui constitue la valeur et le charme personnels, autrement dit vers les subordonnés, les serviteurs ou, enfin, dans le cas particulier du maître, vers les élèves. C'est ainsi encore que, découragé par l'autre sexe, ou pris d'inquiétude devant lui, un être faible cherchera refuge auprès des représentants de son propre sexe. Aussi peut-on constater parfois, dans certains établissements scolaires, des tendresses particulièrement ardentes entre maîtresses et élèves filles. Il ne faut pourtant pas s'en alarmer et crier au vice. Sauf des cas anormaux et exceptionnels, qui ne font pas l'objet de notre étude, tout ce qui se passe ici n'est qu'illusion, un « jeu » d'amour, une sorte de « compensation », toute spirituelle d'ailleurs et sublimée.

Une de nos correspondantes, une institutrice très spirituelle et fine observatrice, nous a communiqué quelques mémoires qui contiennent des réflexions intéressantes concernant la question qui nous occupe et des cas concrets pris dans son entourage ou dans son expérience personnelle (à l'Ecole Primaire et à l'Ecole Normale) (2). Nous y trouvons aussi la description des traits caractéristiques des femmes professeurs qui recher-

(1) Les mêmes personnes peuvent, du reste, avoir tantôt l'un tantôt l'autre besoin, ou même tous les deux à la fois, suivant l'être avec lequel elles sont en relation. Il doit cependant y avoir une certaine prédominance de besoin selon le type et en dehors de son objet.

(2) La plupart de ces cas sont reproduits dans la deuxième partie.

chent le plus ces tendresses ardentes de la part de leurs élèves.

Notre correspondante a justement remarqué que ce sont des femmes qui ont eu, en général, une vie sentimentale agitée mais « qui prennent une sorte de retraite du corps ». Elles sont pleines de vie, parfois d'exubérance ; elles excellent à dévoiler un peu d'elles-mêmes mais juste ce qu'il faut pour intriguer, et elles excellent aussi à rester distantes pour exciter la curiosité. Ce sont, en général, des femmes très coquettes, très désireuses de plaire à tous. La bonté n'est pas leur qualité dominante mais elles savent masquer leur sécheresse sous des paroles d'une douceur tendre. Ces femmes ne sont peut-être pas des égoïstes : ce sont plutôt des dillettantes qui vibrent beaucoup mais sans aller jusqu'aux émotions qui font souffrir.

« Il y a, cependant, écrit notre correspondante, dans les internats, le cas un peu spécial des maîtresses internes. Ces pauvres filles ne vivent pas d'une vie normale, mais plutôt, et sans avoir renoncé à rien, d'une vie monacale. Elles en souffrent, et pour remédier à cette vie trop uniforme, trop réglée, elles cherchent à se créer des émotions. Pour cela, elles essaient de susciter des amitiés passionnées parmi les élèves. Elles aiment, par exemple, à se promener dans le jardin, environnées d'une sorte de cour de jeunes filles. Elles aiment les petits drames scolaires qu'elles compliquent à souhait, sous prétexte de les arranger.

« Malheureusement, très souvent les élèves n'éprouvent aucun sentiment pour les maîtresses internes qui sont très peu séduisantes. Alors celles-ci cherchent à se mêler aux petits drames qui illustrent les « flammes » (1) de ces jeunes filles pour d'autres professeurs. Parfois elles essaient de contrecarrer ces sentiments, éprouvant une sorte de hargneuse envie pour ces femmes si aimées. Parfois aussi elles se posent en rivales des élèves dans l'adoration d'une même personne. Comme elles ont davantage l'occasion d'approcher l'idole, de pénétrer dans sa vie, elles soulèvent les jalousies de toutes les élèves admiratrices qui, sournoisement, livrent une guerre sourde et cruelle à la maîtresse interne. Celle-ci en souffre mais en même temps elle est ravie de souffrir pour l'être aimé, et elle finit par se délecter dans cette lourde atmosphère de sentiments violents. Les adolescentes se surexcitent elles aussi, et toute une classe finit par vivre dans l'énervement et un paroxysme de sensibilité »...

Quant aux professeurs qui sont l'objet de nombreuses « flammes », « il arrive parfois qu'elles se montrent à leur tour extrêmement jalouses des élèves, surtout lorsque ces professeurs sont déjà des femmes âgées qui sentent beaucoup de choses les abandonner. Elles accaparent alors la vie d'une de leurs admiratrices, dont elles veulent être aimées exclusivement, et s'acharnent à détruire tout autre intérêt dans la vie de la jeune fille en question. Elles tâchent surtout de les détourner de l'amour. Elles leur racontent leurs décevantes expériences et elles essaient de les

(1) C'est ainsi qu'est appelée, dans l'argot scolaire, une admiration passionnée.

persuader qu'une vie organisée à elles deux représenterait l'unique moyen d'atteindre le bonheur. Elles y réussissent parfois et il naît alors une sorte de liaison étroite de femmes. Mais il arrive toujours un moment où la plus jeune se ressaisit et secoue le joug. Elle se rend compte que le professeur lui a fait beaucoup de mal et se met à la détester autant qu'elle a pu l'aimer. Quant au professeur, elle agit en ce cas comme une femme délaissée en amour : elle se « cramponne », écrit lettre sur lettre pour supplier de reprendre la vie commune et a un réel désespoir.

« J'ai vu ce cas entre un professeur non mariée, mais ancienne femme à succès, de 46 ans, et une jeune fille de 20 ans. L'amitié étroite dura cinq ans, mais la jeune fille se sépara du professeur. Elle dit que cette femme lui a fait gâcher les plus belles années de sa jeunesse et qu'elle lui a appris à être sceptique pour tout. Elle reçoit encore assez souvent des lettres du professeur auxquelles elle ne répond jamais... »

« J'ai pourtant vu, une fois, une de ces « flammes » durer aussi ardente et aussi chargée d'émotions, du côté de l'élève, pendant vingt ans. Une jeune fille de 18 ans s'éprit d'une femme de 30 ans, mariée et mère de famille et très séduisante. La jeune fille, quoique très intelligente, était plutôt effacée, repliée sur elle-même. L'amitié continua. La jeune fille, devenue elle-même professeur, conserva des rapports très étroits avec son idole. Leurs vies furent mêlées pendant plus de vingt ans et la plus jeune continua d'éprouver la même fraîcheur de sentiments pour la plus âgée. Cette dernière vient de mourir et cela a été un désespoir profond pour l'autre. Elle a vu sa vie comme brisée et elle se raccroche au sentiment religieux... »

Malgré le caractère érotique que ces tendresses peuvent avoir, elles sont exemptes de faits sexuels. Ce n'est qu'une « compensation » de tendances érotiques, une sublimation. Aussi y sont surtout sujettes des femmes qui vivent seules, et qui, n'ayant pas réussi dans la vie sentimentale, cherchent une issue à leurs propres tendresses ou un appui dans la tendresse d'autrui.

La vie scolaire favorise aussi cette sorte de passions. D'une part, une situation matérielle qui mène souvent au célibat forcé, cependant qu'une morale étroite règle sévèrement la conduite des membres de l'Enseignement et leur fait réprimer des tendances naturelles ; d'autre part, la vie au milieu de jeunes existences qui, riches en imagination et avides de sentiments, sont (ou semblent) tout disposées à répondre éperdument au premier appel...

Les professeurs hommes, relativement plus libres dans leur conduite et souffrant moins de l'insuffisance de vie sentimentale, sont assurément moins exposés que les femmes à ce genre de troubles (1). D'ailleurs, la vie monacale, fermée et rigoureuse, doit produire un effet analogue sur les hommes, bien qu'avec moins de mani-

(1) Et nous verrons plus loin (deuxième partie) qu'une telle différence existe aussi entre élèves garçons et filles.

festations sentimentales. On en trouve, du reste, dans la littérature de nombreux exemples.

Nous devons cependant avouer que l'attirance érotique ne nous a été signalée explicitement, par les maîtres, que dans très peu de cas. Il fallait s'y attendre, et cela non seulement par suite du désir de cacher à d'autres ce sentiment, de tous les sentiments le plus désapprouvé dans la vie scolaire, mais aussi par une tendance à se le cacher à soi-même. Faute de témoignages suffisants nous ne pourrions donc nous étendre sur ce point. Mais il n'y a pas de doute que des sentiments de ce genre puissent exister à l'école assez fréquemment, quoique, par suite de leur caractère de « tabou », ils soient les plus impitoyablement combattus, refoulés, cachés ou sublimés. Ils y sont aussi, plus que tout autre sentiment, causes de troubles moraux ou sociaux, de ruptures de l'équilibre scolaire, de la discipline, de l'autorité, de la confiance. Les élèves sont très sensibles sur ce point ; ils sont même trop soupçonneux, et il ne leur faut pas beaucoup pour édifier toute une histoire (voir 2^e partie).

IV. Affection mutuelle

Très souvent nous rencontrons le *caractère affectueux* comme vertu attrayante. D'une façon générale, l'affection appelle l'affection ; aussi la mutualité de sentiments est-elle signalée plus d'une fois.

Le professeur, homme ou femme, est très sensible aux sentiments que l'élève a pour lui. Il n'en est pas seulement flatté comme d'une récompense à son labeur. Un élève sympathisant, c'est un allié. C'est, en classe, un appui de plus. On en est plus fort, plus assuré. On est souvent porté à lui pardonner quelques manquements à la discipline, à lui passer même un insuccès scolaire. Le maître est sûr d'avoir de l'emprise sur l'enfant et de pouvoir en tirer tout ce qu'il voudra.

Ce qu'il faut encore noter, dans bien des cas d'affection mutuelle, c'est qu'on est fréquemment en présence de relations extra-scolaires, soit avec les parents soit avec l'élève lui-même : promenades, visites à domicile, etc.

Bonne élève, appliquée, obéissante. Fréquentait la maîtresse à domicile et était la première à s'attacher à elle et à l'aimer. Était toujours aimable, souriante et très franche. Point capricieuse mais très ambitieuse. « Était très affligée lorsque, parfois, je lui faisais une observation au sujet de son travail ou de sa conduite. Était particulièrement remarquable par son affabilité. Ne mentait jamais. Pas vindicative ni rancunière. Avait une imagination très développée et sentait particulièrement la beauté de la nature et des choses ». — N^o 43s (F 20 cél., — F 10).

Ici, nous avons des qualités morales et scolaires déjà fort appréciables par elles-mêmes. Mais cela n'est pas nécessaire. C'est ce que nous verrons dans le cas suivant.

Habillée très modestement (parents très pauvres), pas belle (maladie de peau). Intelligence moyenne, mais d'esprit assez vif, élève médiocre, peu travailleuse, pas toujours obéissante ; quelquefois aussi effrontée ; primesautière, très moyennement réfléchi. Très gaie, communicative, sociable. Aimait beaucoup sa maîtresse, sentait qu'elle la préférait aux autres élèves (celles-ci s'en apercevaient également), mais la mettait parfois en colère lorsqu'elle en répliquant, elle entraînait ses camarades par l'exemple de l'indiscipline.

« Je l'aimais parce qu'elle m'aimait d'une façon absolument dévouée et aussi parce qu'elle m'amusait. Très franche, très gaie, faisait le pitre pour amuser ses camarades. Sans rancune. Je l'aimais aussi parce qu'elle était très orgueilleuse : par la vanité on pouvait en tirer beaucoup. D'ailleurs, si elle ne souffrait pas la moindre raillerie, elle était elle-même très moqueuse, mais d'une manière tout à fait franche, dans le seul but de taquiner et de faire rire sans méchanceté ». — N° 50s (F 25 *cél.*, — F 13).

Voilà donc quelques défauts non seulement tolérés mais encore appréciés : l'orgueil et la vanité servant de mobile sensible pour obtenir d'heureux résultats éducatifs ; la raillerie et la taquinerie, parce qu'égayant la vie de la classe. Au fait, il y a un humour de bon aloi qui plaît toujours, surtout lorsqu'on est soi-même la cible à ses propres flèches.

Dans le cas qui suit on retrouvera à peu près les mêmes éléments, plus une sympathie pour la maman de l'enfant. Nous croyons même y deviner un autre facteur : *le sentiment maternel*, entretenu chez la maîtresse par la mère même, qui rechercherait auprès d'elle une collaboration plus étroite dans l'éducation de l'enfant.

Famille peu aisée. Relation de sympathie avec la mère, rapports en vue de l'amélioration du caractère de l'enfant. Confidences familiales de la maman.

Enfant intelligente, d'esprit vif ; très démonstrative, assez peu réfléchi. De sa nature, pas travailleuse mais bonne élève obéissante. Aimait sa maîtresse énormément, mais la mettait parfois en colère par ses étourderies et sa paresse pour apprendre ses leçons ; aussi était-elle souvent punie. Elle sentait cependant qu'on la préférait aux autres élèves, celles-ci s'en apercevaient également.

« Très affectueuse et câline, capable de dominer sa nature paresseuse pour faire plaisir à une personne aimée d'elle. Plein d'entrain, respirant la joie de vivre. Parfois colères vives mais pas de rancune, trouvant par exemple ceci : « Je vous aime bien quand même, Mademoiselle », lorsque je la punissais.

« Je l'aimais pour son affection, son esprit primesautier et son imagination ». — N° 24s (F 20 *cél.*, — F 7).

Il y a cependant des cas où l'affection de l'élève

n'est pas agréée par le maître. Nous connaissons des cas d'antipathie à l'endroit d'un élève qui ne cherche que la sollicitude du maître et ne demande qu'à être câliné. D'autre part, un peu de réserve, prise pour de la déférence et du respect, peut plaire et éveiller de l'intérêt et de la sympathie pour l'élève. Cependant, une réserve excessive et une attitude trop distante déplaisent et provoquent généralement un sentiment de méfiance ou même d'antipathie. Le sujet est qualifié froid, sec, dur, etc.

Très discrète, distinguée, d'un caractère plus sérieux que son âge ne le comportait, fort bien élevée, mais assez distante et réservée. Aimait sa maîtresse ; la mettait pourtant parfois en colère car elle se souciait fort peu de son travail de classe et ainsi réussissait mal

« Je l'aimais bien parce que malgré l'intérêt que je lui portais et la liberté que je lui laissais, elle restait réservée avec moi, ce qui est rare chez les enfants dont on s'occupe.

« Enfant assez étrange, parce que mauvaise élève quoique très intelligente et réfléchie. Grave, beaucoup d'initiative, très ingénieuse pour organisations, rangements, très serviable. S'occupait de tous les détails matériels de ma classe, sans jamais m'en demander avis, et réussissant parfaitement. D'ailleurs, elle ne tendait pas, comme les enfants qu'on emploie beaucoup, à se donner trop d'importance. Intéressante aussi en ce qu'elle s'intéressait au pittoresque des objets, aux paysages. Elle sortait beaucoup et savait me parler de choses qu'elle avait vues : pièces, films, sites. Elle s'entretenait avec moi sur le ton d'une grande personne parlant à une égale, mais elle restait néanmoins déférente. Et puis, elle m'intéressait comme une petite femme que je regardais vivre près de moi et je me demandais toujours ce qu'elle deviendrait plus tard ». — N° 22s (F 22 cél., — F 11).

V. Illusion de majorité. — Sens de responsabilité.

D'autres cas nous ont été signalés où il s'agit de bons rapports purement amicaux, résultats d'une compréhension réciproque et d'un accord parfait entre êtres qui se respectent mutuellement et presque d'égal à égal. La présence d'*amitié* entre deux personnes d'âge et de rang aussi différents ne doit point nous surprendre. L'inégalité, ici, est tout extérieure, imposée par certaines règles et habitudes. En réalité, elle est souvent beaucoup moins présente à l'esprit qu'on ne le croirait. Evidemment, à en raisonner logiquement, l'idée d'une égalité possible se laisse difficilement admettre. Au fond, cependant, et d'une façon *non raisonnée*, on voit souvent dans l'enfant l'homme adulte ou, du moins, l'*homme futur* auquel on s'adresse par une sorte d'*anticipation* (1). Le fait est par-

(1) Les faits *prévisibles* jouent, dans les rapports affectifs entre êtres humains, un rôle non moins important que les faits passés. Dans certains sen-

ticulièrement fréquent en matière affective. Lorsqu'on se trouve en présence d'une conduite répréhensible, il y a au moins momentanément, une sorte d'illusion que nous nommerons : « *illusion de majorité* ». On semble se dire au sujet de l'enfant : « Il sait bien ce qu'il fait... Ce n'est pas un enfant »... La question de majorité réelle ne se posera délibérément qu'à la suite d'un raisonnement logique. Le premier mouvement est celui qu'on aurait devant un être parfaitement responsable de son comportement.

On retrouve ce fait partout où l'adulte a affaire avec des enfants. Mais toute la pénalité enfantine n'aurait jamais eu sa raison d'être sans ce sentiment de la responsabilité de l'enfant. Ce n'est que pour des choses intellectuelles et spirituelles pures qu'on sent plus ou moins nettement la minorité de l'enfant, sa différence d'avec l'adulte. On cherche à s'adapter à son langage, à sa pensée. Mais aussitôt qu'on passe dans le domaine affectif, dans tout cas et à propos de tout fait qui peuvent atteindre notre vie émotive, nos ambitions, nos désirs secrets,—notre attitude à l'endroit de l'enfant a tendance à changer, à redevenir l'attitude primitive, celle qui précède le raisonnement logique concernant la minorité et qui, avant tout, voit devant elle un être égal à nous et responsable.

Ajoutons encore la considération suivante : la différence si grande qui sépare l'adulte de l'enfant, pour tout ce qui est des faits de l'intelligence (le langage, la pensée logique, les jugements moraux, etc.), est, en effet, bien moindre lorsqu'il s'agit de faits affectifs. Certes, la vie affective est, elle aussi, sujette aux influences du développement de la personnalité et subit les avatars de celle-ci ; certains sentiments peuvent même être d'une apparition assez tardive. Cependant, le fond de la vie affective et de ses manifestations élémentaires reste sensiblement le même.

Il en est de même à l'école, dans l'attitude du maître à l'égard des élèves (1). On se dira assurément qu'on aurait

timents, tels que peur et jalousie, ce sont même les éléments essentiels. Il en est de même pour le bonheur *espéré* dans tout amour. Notre appréciation d'autrui y est basée sur un jugement d'*anticipation* bien plus que sur des faits passés. Le point de départ est naturellement toujours l'expérience vécue (ici, ou ailleurs) mais, à la longue, celle-ci est éclipsée par la prévision et l'anticipation qui deviennent les *dominantes* du sentiment. Aussi peut-on, dans notre cas, ne pas aimer un enfant pressentant en lui le « type antipathique » qu'il deviendra plus tard.

(1) Nous verrons dans la deuxième partie (*L'Elève*), que les élèves eux aussi recherchent une sorte d'égalité dans leurs rapports avec les maîtres : manque d'orgueil, sociabilité, etc.

Il faut pourtant ajouter qu'en certains cas le maître voit derrière l'élève et son comportement moins l'homme *futur* qu'il deviendra que les adultes *prés-*

tort de prendre trop au sérieux ce qui découlerait de ce sentiment irraisonné. Le phénomène n'en demeure pas moins, et ce n'est que par lui que l'on peut expliquer l'influence de certains faits qui, sans cela, n'auraient pas affecté le maître.

C'est aussi par suite de certains traits psychologiques particuliers au maître d'école, que l'*illusion de majorité* et ce qui en résulte jouent un rôle si important dans la vie scolaire. Il y a, d'abord, la place considérable que tient, dans l'existence du maître, la société des enfants, cette société qui absorbe presque toute son activité, qui doit satisfaire nombre de tendances sociales de son Moi et qui finit par acquérir, chez lui, une valeur personnelle exagérée. Le choix de la carrière de l'enseignement peut n'avoir été, primitivement, qu'un fait de pur hasard. Cela est même assurément le cas de la plupart des maîtres. Mais il y a les phénomènes incontestables de la « déformation professionnelle » qui crée, à la longue, des besoins réels. Et puis, il y a encore ceux (et ils sont assez nombreux) pour qui la détermination professionnelle n'a pas été du tout un fait de hasard mais qui avaient une prédilection naturelle pour la société des enfants.

Or, si l'on analyse les nombreux mobiles de la tendance à rechercher cette société, on en trouve deux principaux : a) Le sujet a conservé certains traits de caractère enfantine, des comportements qu'il n'a pas pu réaliser, des « énergies » qu'il n'a pas pu dépenser au cours de sa propre enfance ; b) La société des enfants offre au sujet une sorte de compensation pour son insuccès dans la société adulte. Celle-ci paraît, en effet, à certaines natures, difficile, fatigante ; elle leur fait même peur à tel point qu'ils la fuient. D'autres n'y ont pas réussi après des efforts tentés ou en ont été éliminés pour des raisons diverses. Dans la société des enfants, il leur reste encore la possibilité de jouer un rôle prépondérant, d'être « premiers ». Pour certaines personnes, c'est un vrai « jeu », — jeu au chef, au dictateur, à l'orateur, au savant, à l'homme charmant. On prend souvent son public au sérieux, on ne manque pas de « poser » devant lui et, naturellement, on finit par être froissé s'il ne fait pas preuve d'assez de considération. C'est même cela qui, très souvent, est source de conflits et d'antipathie.

Celui qui n'a rien conservé de sa vie d'enfance ou qui n'aspire qu'à une place dans la société des adultes,

sents formant le milieu intime de cet élève, leur comportement et leurs sentiments ou opinions à son propre endroit. Ses sentiments à l'égard de l'élève ne seront donc ici qu'une espèce de réplique à l'attitude supposée de ces adultes.

ne prendra qu'un intérêt médiocre à celle des enfants ; il ne sera pas très sociable avec eux mais n'aura peut-être pas souvent l'illusion de majorité. Par contre, celui qui se montre d'une sociabilité particulière vis-à-vis des enfants, est aussi plus sujet à cette illusion et aux attitudes trop sévères qu'elle entraîne généralement (1).

Notons aussi que par suite d'un trop long commerce presque exclusif avec des enfants et de la nécessité constante de se mettre à leur portée, de s'adapter à leur manière de penser, on finit par être, en quelque sorte, un peu atteint soi-même par la mentalité « primitive ». Cela ne veut pas dire que l'on perd l'intelligence d'un adulte civilisé, mais le fait est qu'on n'exerce son esprit que dans un cercle limité et d'un niveau peu élevé, et qu'on n'y éprouve pas grandement le besoin d'une vérification toujours renouvelée et d'un enrichissement continu de ses idées, de ses vues et opinions. On risque ainsi de perdre le contact avec les exigences de la vie réelle, de même qu'avec la mentalité et les ambitions des adultes ; l'esprit, sans s'en rendre compte, s'accoutume progressivement à des démarches simplistes qui cadrent mieux avec l'esprit des enfants et se trouvent avec lui, à peu près, sur le même plan.

Mais il y a encore un autre fait non moins important : c'est la facilité de « briller » devant un public relativement peu exigeant du point de vue intellectuel et impuissant à opposer au maître des adversaires spirituels de sa taille. Cette facilité peut avoir tendance à créer, chez celui-ci, une idée trop haute de sa propre valeur (au sein de cette société) et favoriser le développement, chez lui, d'une susceptibilité exagérée par rapport à sa personne, au rôle et à la place qu'il occupe et à l'enseignement qu'il fait ; une telle susceptibilité, jointe à l'illusion de majorité, pardonne difficilement...

L'attitude particulièrement sévère qu'un maître peut avoir à l'égard d'un comportement désobligeant de l'enfant est ainsi due à une double influence : celle venant de l'enfant lui-même, de sa mentalité, de ses sentiments et de son échelle de valeurs, et puis celle résultant de la susceptibilité propre du maître, conséquence de son habitude d'être le « premier » en tout. L'importance exagérée que le maître s'accorde à lui-même et à son enseignement

(1) Il va de soi que toutes ces considérations n'ont aucune prétention à l'absolu. Ici encore, les variétés personnelles de caractère (bonhomie ou sévérité naturelles, etc.), ainsi que la connaissance profonde de la nature de l'enfant, et même l'état d'humeur, peuvent décider du comportement de l'adulte à l'endroit de l'enfant.

d'une façon quelque peu naïve, est la cause de la formation, chez lui, d'une vague conviction du droit à un traitement très particulier de la part de ses « sujets ». Aussi le moindre manque de respect pour lui ou pour sa science est-il, à ses yeux, un lourd péché...

Il faut se l'avouer : le maître attache un peu trop d'importance à sa place parmi les élèves. Il compte, certes, beaucoup avec l'opinion qu'auront de lui, à travers son succès scolaire et par l'intermédiaire des élèves eux-mêmes, les représentants de la société de ses égaux réels, les adultes : parents, collègues, chefs hiérarchiques dans l'Enseignement. Mais il donne une importance excessive à la « valorisation » de sa personnalité par sa société *immédiate*, celle de ses élèves. Ceux-ci, en effet, ne comptent pas, pour lui, moins que les adultes. Naturellement, il garde, ici, les distances et, d'une façon générale, il ne s'oublie que rarement. Mais, enfin, c'est son public à lui, et il a besoin de s'en sentir suivi, admiré. Aussi n'est-il pas rare qu'un maître sollicite la considération de ses élèves par des moyens divers, par la sévérité et les sévices (peur) ou par la douceur exagérée (bonté) frôlant la flatterie...

C'est, répétons-le, l'illusion de majorité qui préside à plusieurs jugements affectifs du maître par rapport à l'élève et qui détermine souvent un certain sentiment à son égard.

Habillée assez bien, l'air très intelligent et vif, assez gracieuse. Travailleuse, très bonne élève, mais pas obéissante. Réfléchie, malgré les apparences d'étourderie ; sournoise, hypocrite ; très agitée, se mêlant de tout. Sociable, meneuse, elle était cependant peu aimée de ses condisciples. Les autres maîtresses l'appréciaient comme élève mais non comme enfant (1). L'élève n'aimait pas sa maîtresse, la mettait souvent en colère, en agitant les autres. S'occupait trop âprement de ses points et, sournoisement, indisposait les autres élèves contre la maîtresse. Était quelquefois punie, mais pas plus qu'il n'était nécessaire, surtout à cause de son agitation. Allait s'en plaindre à ses parents qui venaient ensuite demander des explications. Avait à l'école d'autres sœurs qui étaient aussi peu sympathiques qu'elle.

Motifs du manque d'affection : « Je la sentais assez hypocrite malgré son amabilité apparente et aussi parce qu'elle avait l'esprit critique trop développé ; *je sentais en elle un observateur intelligent et peu bienveillant.*

« Je ne sais si l'élève me déplaisait tellement en elle-même ou si seulement je la trouvais antipathique à cause de nombreux ennuis qu'elle me causait, ennuis assez *injustes*. Je sentais qu'à cause d'elle je perdais ma propre spontanéité et la confiance des autres enfants et que, de plus, les parents me devenaient hostiles. J'ai été bien contente de son départ (elle est actuellement en

(1) Il est à souligner ici que, très souvent, le maître distingue entre l'élève et l'enfant.

pension, parce que ses parents jugèrent qu'elle apprenait mal avec moi ». — N° 22a (F 20 cël., — F 10).

Qu'un observateur ou un critique peu bienveillant nous devienne d'emblée antipathique, c'est un fait courant et tout naturel. Mais que le maître craigne la critique, même non explicite, d'un élève, cela paraîtrait pour le moins bizarre, si ce fait n'était pas le cas particulier d'un phénomène beaucoup plus commun, celui du sentiment confus d'une égalité foncière.

Le cas suivant nous apporte, de ce sentiment, un exemple très curieux, celui d'une jalousie toute féminine. Dans la deuxième partie nous rencontrerons plus d'une fois, de la part des élèves, des allégations de ce genre (maîtresse, vieille fille, qui serait méchante parce que jalouse de ses jeunes élèves). Ici, nous en avons l'aveu loyal par la maîtresse même. C'est que dans le vague sentiment d'égalité, la femme qu'est la maîtresse, n'oublie pas la petite femme qu'est (ou sera plus tard) l'élève, et la traite intérieurement en conséquence. D'ailleurs, ce point de vue de femme à femme, nous le trouvons aussi dans le cas précédent (N° 22a).

Habillée avec goût, assez belle, mais nerveuse ; esprit très vif, très travailleuse, très bonne élève, assez obéissante ; extrêmement démonstrative, pas réfléchie, un peu fanfaronne. Très joviale et communicative, sociable, meneuse. Très intelligente, très brillante, elle exerçait une grande séduction sur son milieu. Était aimée de ses camarades. Quant aux autres maîtresses, certaines l'aimaient beaucoup, d'autres étaient excédées de son agitation. L'élève elle-même aimait assez sa maîtresse, mais la mettait souvent en colère « quand elle avait trop brillé et qu'elle prenait un air glorieux ».

Motifs du peu d'affection : « J'étais comme un peu jalouse de son charme, de son éclat. Je sentais qu'elle serait très entourée...

« Je ne l'aimais pas parce qu'elle était trop aimée de tous et parce qu'il me semblait qu'elle même n'était pas capable d'aimer vraiment ». — N° 50 a (F 26 cël., — F 12).

Le sentiment d'égalité peut même être tout à fait conscient et susciter une vraie identification avec le sujet. Le cas suivant est, à cet égard, assez caractéristique. Il s'agit d'un jeune professeur (connu de nous personnellement), qui eut une jeunesse pleine de difficultés matérielles et qui ne parvint à une situation modeste dans l'enseignement secondaire qu'au prix d'efforts surhumains. Or, l'élève le plus sympathique qu'il ait eu était justement un garçon qui appartenait à la même classe sociale et qui allait s'engager à son tour dans la voie du calvaire universitaire. Le maître découvrit en lui une ressemblance spirituelle complète et la recherche d'un même idéal.

Habillé très mal (parents ouvriers très pauvres), mal nourri. Intelligence vive, travailleur acharné, bon élève, réfléchi. D'humeur sombre, de caractère indépendant (ni meneur ni mené) mais, en général, aimé de ses condisciples. Aimait son maître, le fréquentait à domicile. Celui-ci avait pour lui non pas une préférence arbitraire (!) mais de l'estime, et se sentait en communion avec lui.

« Je l'aimais parce que nous étions de la même classe sociale, avions la même destinée, les mêmes espoirs et les mêmes luttes à soutenir ». — N° 34 s (M 27 *cél.*, — M 14).

Citons encore un autre cas d'identification qui avait sa source dans une analogie de vie familiale (1). Il y avait surtout une ressemblance de caractère dans la manière de supporter la souffrance dignement et silencieusement.

Enfant sensible et ouvert à tout ce qui est beau, profondément impressionnable, mais gardant tout en lui tacitement. Bon élève, obéissant, se sentant aimé par la maîtresse mais pas du tout des élèves, à cause de son caractère nerveux et enfermé ; vivait à l'écart de ses condisciples.

Orphelin de père, l'enfant a supporté un grand drame intérieur, vivant çà et là chez des parents éloignés. D'après les aveux de ceux-ci, il ne demandait jamais rien. En classe il était l'ami des pauvres et des faibles, auxquels il pouvait s'imposer. Un idéaliste, ayant la foi en la victoire de la vérité, du bien. Amour-propre maladif, et par suite caractère brusque. Rancunier.

« Je l'aimais pour la multitude de possibilités cachées en son âme, pour sa solitude et le silence orgueilleux par lequel il masquait ses souffrances ». — N° 85 s (F 25 *cél.*, — M 13).

Ici nous avons aussi, à côté d'une identification de caractère, un sentiment de compassion pour une souffrance analogue. Dans le cas qui va suivre nous trouvons la *pitié* à l'état pur.

Mise pauvre mais propre ; enfant laide, menacée par la tuberculose (est entrée au « sana » à 16 ans et morte à 20 ans). Peu communicative. Très fière, taisant sa misère. Intelligente, mûrie par la misère. Bonne élève mais indépendante. Était très aimée de ses condisciples et estimée par les professeurs.

Motifs de l'affection : « Grande pitié ; d'abord presque répulsion physique, puis attirance pour sa valeur réelle.

Intelligence et jugement très supérieurs à la moyenne. Être que la souffrance avait affiné, qui ne se plaignait jamais, oubliant son mal, qu'elle savait grave, pour distraire ceux qu'elle aimait, et cela jusqu'à la dernière minute ». — N° 56 s (F 25 *cél.*, — F 16).

(1) A proprement parler, la vie en famille de cette maîtresse, également connue de nous, était assez différente de celle de l'élève, n'ayant pas été orpheline elle-même ; mais souffrant d'une infirmité par trop visible, elle semblait être sujette à un fort sentiment d'infériorité et se sentait un peu étrangère dans sa famille à côté d'une sœur cadette, plus favorisée par la nature et par les parents. Elle avait un caractère fermé, méfiant et susceptible mais était aussi d'une grande sensibilité esthétique et morale.

Le sentiment confus d'égalité, que nous avons déjà dit être assez commun, ne peut, nous semble-t-il, faire complètement défaut chez le maître qu'en présence d'un sentiment très net de la différence absolue qui existe entre l'élève et lui. Ce sentiment doit avoir beaucoup d'analogie avec celui que le médecin est censé avoir à l'endroit du patient. Il n'exclut pas une attitude personnelle envers celui-ci, mais il comporte une certaine nuance d'étrangeté. C'est peut-être aussi l'attitude des maîtres rééducateurs dans les établissements spéciaux pour enfants anormaux. Ce qui ne veut pas dire du tout qu'une attitude affective en soit toujours absente. On pourrait même rencontrer fréquemment ici un sentiment très généreux tel que la pitié, par exemple. Mais là encore, à une certaine « mentalité professionnelle » spécifique, résultat d'une longue formation par l'habitude, doit suppléer « un tempérament particulier » comme celui qui est signalé dans le cas suivant.

Garçon laid, myxoedème franc infantile ; pas sociable, révolté. « Cet enfant était évidemment disproportionné ; taciturne, désagréable, ne voulant pas qu'on s'occupe de lui, n'acceptant ni louanges, ni contact amical, ni observations. Il n'était aimé de personne (y compris les maîtres), on se moquait de lui. Ses condisciples étaient terribles ; on l'appelait « Petit tonneau » (à cause de son embonpoint et de sa rigidité) ; j'ai fait transformer cette appellation en « Frère Jacques ».

« Au début il m'exécrait ; il ne me craignait pas beaucoup, disait des mots insolents. Quelquefois il me mettait en colère ; une fois, prié de faire un devoir, il a refusé ; après une attente de vingt minutes, je l'ai envoyé chez le directeur ; il s'est couché par terre en m'envoyant des coups de pied ; j'ai dû le traîner au parloir ; là, il dut faire des excuses.

« Je n'ai jamais manqué d'affection pour lui ; au contraire, plus je sentais de résistance plus j'allais vers lui. Je n'ai pas eu de préférence pour les autres, mon tempérament propre me permettant d'entourer de sollicitude tout être vivant tombé dans le marasme (*sic*). C'est pourquoi j'ai recherché les petits, les pauvres et, enfin, les arriérés.

« Cet enfant, lorsqu'il est venu au monde, était dans un état physique voisin de l'idiotie. Un traitement opothérapique suivi dans les hôpitaux de Paris, a amélioré son état. Il est venu dans notre établissement vers onze ans et je l'ai eu dans ma classe de quatorze à quinze ans. Ses camarades l'aimaient peu et se moquaient de lui. Je suis parvenue à leur apprendre à le supporter, puis à l'aimer. Je l'ai fait obéir ; et, enfin, il a paru comprendre, peut-être seulement en conséquence, que la sollicitude valait mieux que la haine ; il a eu confiance et a manifesté un peu plus de joie de vivre. Nous nous sommes quittés bons amis. » — N° 40 a (*F* 38 mère, — *M* 15).

CHAPITRE IV

RAISONS PERSONNELLES (Suite)

I. Traits de caractère.

De toutes les catégories de raisons affectives, celle des traits de caractère est assurément la plus fréquente et la plus riche en variations personnelles.

a) *La plus fréquente*, parce qu'il est toujours plus raisonnable d'expliquer ses sentiments pour quelqu'un non pas par son propre goût ou par ses jugements subjectifs, mais par des faits objectifs et réels que l'on aurait découverts chez le sujet. Or, de tous les faits dits « objectifs », les traits de caractère sont « cotés » selon une échelle morale généralement admise et difficilement contestable. Tel ne saurait être le cas de raisons toutes matérielles et parfaitement évidentes, fournies, par exemple, par les traits physiques. Ceux-ci, étant incontestablement indépendants de la volonté de leur possesseur, peuvent être plaisants ou déplaisants, il est un peu pénible d'avouer leur influence sur l'attitude affective que l'on a pour son prochain. On pressent là quelque chose d'immoral, dont on se défend en une certaine mesure. Il en est autrement des traits de caractère qui, à l'encontre de tout bon sens, nous apparaissent *a priori* dépendre plus ou moins de la *volonté humaine*. Aussi sommes-nous toujours enclins à en rendre le sujet responsable. Une qualité ou un défaut de caractère deviennent ainsi qualité ou défaut moraux, et notre jugement affectif peut par là acquérir une valeur objective qui en fait presque l'égal d'un jugement moral pur. Les traits de caractère et les faits moraux sont au surplus tellement entremêlés dans la plupart des cas qu'il est fort difficile de distinguer les uns des autres. Et le langage courant les confond souvent.

b) *La plus riche en variations personnelles*, car, si variés que soient les goûts personnels pour les traits physiques, il y a, le plus souvent, les influences du milieu. D'ailleurs, les traits physiques par eux-mêmes ne présentent relativement pas une grande richesse de variations. Et puis, il y a des types fixes qui peuvent presque toujours avoir, pour ou contre eux, le suffrage quasi général.

Tels sont, par exemple, certains visages *généralement* plaisants ou déplaisants, certaines démarches ou tenues *communément* agréables ou désagréables. L'on pourrait même affirmer que, sauf les cas strictement personnels où il entre des éléments de réminiscence de l'expérience individuelle, les appréciations qui tiennent à des données physiques extérieures pourraient être partagées par presque tout le monde.

Il en est tout autrement des traits de caractère. Certes, il y en a qui font l'objet universellement d'une même appréciation. Certains caractères sont sympathiques *en général*, et d'autres inspirent partout de la répulsion. La généralité de tels jugements est cependant beaucoup moindre qu'elle ne semble de prime abord. Leur trait principal c'est d'être *abstraits*, d'avoir l'aspect d'une formule simplifiée. Or, leur objet, le caractère humain, n'est jamais chose abstraite et simple. Il est, au contraire, toujours compliqué d'une foule de traits qui dépassent de beaucoup toute formule de jugement et qui, presque toujours, la contredisent. Telle qualité incontestable n'aura qu'à être combinée avec une autre particularité pour perdre de sa valeur primitive. Et même à l'état pur, une valeur « absolue » peut, pour raison de *quantité*, changer beaucoup *qualitativement*. Le meilleur trait de caractère peut, une fois exagéré, devenir défaut. Par contre, un défaut manifeste pourra, à certains degrés, changer d'aspect, devenir un phénomène « intéressant ». Et puis, en face de la complexité infinie du caractère d'autrui, il y a la complexité infinie de notre propre personnalité. D'innombrables points, communs ou antagonistes, peuvent se toucher, s'attirer ou se repousser ; d'innombrables tendances, parentes ou étrangères, des similitudes ou des contrastes, peuvent s'affronter en amies ou en ennemies, se rechercher ou s'éviter. On conçoit dès lors la multitude de possibilités et de combinaisons, ainsi que la grande variété de jugements personnels, qui pourront se trouver à la base de nos attitudes affectives résultant uniquement de la prise de contact de deux caractères.

II. Parenté de caractère.

La parenté de tempérament ou de caractère est, à n'en pas douter, une source inépuisable de sympathie, de même que leur contraste peut très souvent être une raison suffisante d'antipathie. D'aucuns ont même voulu y voir la seule cause de toute attitude affective à l'endroit de quelqu'un. C'est ainsi, par exemple, qu'on a cherché

à se servir de la fameuse classification de caractères de Spranger pour comparer la structure du caractère de l'élève à celle du maître. On a même cherché à décider quelle était, en général, la structure mentale la plus favorable *en soi*, toujours et partout, à la profession du maître (Kerschensteiner, Döring et d'autres). Nous croyons superflu de critiquer la valeur de telles généralisations en cette matière si riche en variétés inter-personnelles. Rappelons seulement un phénomène assez courant, celui où un caractère en repousse un autre qui lui ressemble beaucoup, et est attiré par un troisième qui est à peu près son contraire. On parle souvent alors de natures qui se complèteraient ; c'est, sans aucun doute, exact dans bien des cas. Dans d'autres, ce n'est pourtant pas la seule explication, ni la plus sûre. Il y a d'autres mobiles, cachés ou non, qui interviennent dans la détermination d'une attitude affective, indépendamment du caractère propre du sujet ou de celui qui est l'objet de l'attitude. Il semble pourtant que certains caractères (surtout ceux qui sont fortement prononcés, aux contours nets et aux angles tranchants) ont peu de chances de s'entendre bien et d'être à leur aise avec leurs contrastes aussi nettement prononcés qu'eux.

Nous n'avons pas cherché à mettre en parallèle les caractères qui « généralement » s'attirent ou se repoussent. L'eussions-nous voulu que nous ne l'aurions pas pu, puisqu'il ne nous a été donné que rarement de connaître à la fois les deux parties : le maître et l'élève. Aussi, en traitant, plus loin, des traits de caractère qui peuvent déterminer une attitude affective, nous n'envisageons les faits que comme ils nous ont été présentés par le sujet lui-même, sans nous occuper de son propre caractère.

Intelligente, bonne élève, mais dissipée et pas travailleuse, ni obéissante. Primesautière, très démonstrative ; pas réfléchie dans la plupart des cas mais s'il y avait une difficulté elle le devenait. Très très vive, trop vive, elle répondait beaucoup trop vite et ne laissait pas aux autres élèves le temps de chercher la réponse.

Motifs de l'affection : Elle était très franche, très ouverte et très bonne. C'était une élève qui me mettait souvent en colère par ses étourderies, ses réponses et ses gestes trop vifs mais que j'aimais beaucoup pour son air ouvert, son esprit éveillé. Je la grondais mais je crois qu'elle sentait que c'était plus par discipline que par mécontentement, et c'était vrai. Elle était fatigante mais intéressante comme caractère. — N° 41 s (F 20 *cél.*, — F 11).

Intelligente, bonne élève, placide, très réfléchie. S'intéressait aux études d'une manière personnelle. Parlait lentement et bas. Était respectée de ses condisciples et estimée de tous les maîtres.

Motifs d'affection : Fermeté de caractère. — C'était une école mixte. Un des élèves était un vrai sadique (*sic*) et taquinait terriblement toutes les filles et les petits garçons mais il craignait et respectait l'élève en question. — N° 27 s (F 21 *cél.*, — F 12).

D'esprit pas très vif, mais très travailleur ; assez bon élève, obéissant par raison et volonté, pas naturellement.

Motifs de l'affection : Son effort opiniâtre pour se perfectionner.

« Les traits dominants de ce caractère sont la sincérité et le courage. Le fond du caractère est assez impulsif. L'enfant en a eu conscience vers la treizième année (mémoires écrits par l'enfant en toute liberté). Il a fait un effort considérable pour arriver à la maîtrise de soi, puis pour essayer d'imposer à ses camarades une règle de travail. Il a eu la chance, à la puberté, de s'orienter de plus en plus vers un caractère ferme et droit.

« Il est possible que ma sympathie pour lui repose en partie sur la conscience de cet effort, sur l'attitude reconnaissante de l'enfant sentant « qu'il est compris », sur la peine que j'ai eue à l'aider dans cette orientation du caractère, sur ma satisfaction de voir mon appui utile. Enfin, peut-être une certaine identité entre mon propre idéal moral (ou mon propre caractère) et celui que cet enfant poursuivait ». — N° 11 s (M 45 père, — M 15).

Le maître se revoit donc, se retrouve dans son disciple ; il ne voit pas seulement en lui la continuation idéale et le rehaussement de sa personnalité ; c'est comme s'il se trouvait devant son propre Moi mais rajeuni, peut-être aussi plus riche en promesses.

III. Parenté de structure intellectuelle

Nous voudrions examiner maintenant une autre parenté, peut-être moins sensible que la précédente mais aussi certaine comme source de sympathie. Il s'agit d'une communauté d'intelligence, d'une parenté réelle qu'ont certains esprits, ce qui ne va pas, chez eux, sans quelque similitude de tempérament ou de caractère.

Il y a, en effet, et cela malgré l'objectivité sociale de la pensée logique, certaines variétés individuelles dans la structure des esprits, dans l'orientation, l'allure ou l'acheminement de la pensée, des particularités personnelles qui peuvent devenir causes de bonnes ententes ou de malentendus entre individus. Il y est moins question du *contenu* que de la *forme*. Il y a des esprits lents et des esprits rapides, abstraits ou concrets, simples ou compliqués ; il y en a qui vont droit à leur objet et d'autres qui font des détours. Il y a, enfin, des esprits imprégnés d'une affectivité qui l'emporte sur l'intellect, et d'autres chez qui prédomine le raisonnement froid.

Les heureuses similitudes ou les différences fâcheuses des individus sur ce point ne dépendent beaucoup ni de l'âge ni de la culture (1). C'est surtout le *degré*, le côté

(1) Aux similitudes et aux différences de structure d'esprit correspondent souvent des similitudes ou des différences de sentiment. On sait avec quelle fréquence on emploie, dans le langage des sentiments, les termes : « s'en-

quantitatif, pour ainsi dire, de la pensée qui est en fonction du développement de l'individu, mais la *manière* de penser, mais la *nature*, la *qualité* de la pensée, en sont plus ou moins indépendantes. Le nivellement social n'arrive pas toujours à supprimer ces différences individuelles. En d'autres termes, et par comparaison avec un autre domaine, on pourrait dire que si la « grammaire » de la pensée est œuvre de la société et plus ou moins imposée du dehors, le « style » de la pensée reste librement individuel et personnel.

En effet, notre pensée, toute pensée discursive, implicite ou explicite, ne procède pas toujours de raisonnements enchaînés l'un à l'autre et alignés méthodiquement, à la manière d'un théorème géométrique. Il y a souvent des mailles qui manquent, il y a des sauts, il y a des marches où l'on brûle des étapes. Il y a surtout des pensées à caractère individuel dont la façon de fonctionner est essentiellement intuitive, globale, syncrétique. Quelques-unes ont des manières propres à elles de faire des rapprochements ou des associations vagues et fugitives, de saisir des ressemblances que tout le monde ne saisirait pas, que l'on considérerait même comme surprenantes. Tout le monde n'aborde pas le même problème (y compris un problème mathématique) de la même façon : les uns l'attaquent par le commencement, d'autres par le milieu, d'autres encore par la fin. Il y en a aussi qui partent d'un point tellement éloigné de l'énoncé du problème qu'on se demande sérieusement pourquoi ils y sont allés chercher la solution. On n'est pourtant pas en droit de traiter ce genre de pensée d'indiscipliné ou de faux, puisqu'il arrive méthodiquement à la solution juste. Ses détours apparents sont, en réalité, une discipline *sui generis*, une logique parfaite ayant ses lois propres quoique difficilement saisissables.

Mais si la pensée de certaines personnes nous semble à nous fausse, elle peut, par contre, paraître fort judicieuse à d'autres. C'est qu'il sont en parenté de structure intellectuelle. C'est aussi cette parenté qui fait que des gens se comprennent dès le premier mot. Et c'est aussi par là que s'explique cette difficulté singulière qu'on a parfois de comprendre quelqu'un ou de se faire comprendre de lui. Le phénomène est d'autant moins rare qu'il est sujet aux influences de l'éducation et de l'habitude. On sait, en effet, que ceux qui cohabitent longtemps intimement et en accord arrivent à se comprendre à demi-mot :

tendre » et « se comprendre », pour caractériser certains rapports affectifs. « On s'entend » et « on se comprend » ou bien, au contraire, « on ne s'entend pas » et « on ne se comprend plus », cela signifie presque : « On s'aime bien » ou « on ne s'aime plus ».

une allusion des plus fugitives y suffit. C'est que leurs pensées ont à la longue fini par s'adapter l'une à l'autre, par se mouler l'une sur l'autre et par avoir les mêmes cheminements, les mêmes associations, les mêmes rapprochements et les mêmes sauts. Mais il y a des esprits qui sont apparentés *naturellement* et qui se font l'un à l'autre écho par une disposition qu'on serait tenté de croire innée. Par contre, il y a des esprits qui, antérieurement à toute attitude affective, sont irréductibles l'un à l'autre, réfractaires à tout entendement mutuel. C'est que comprendre quelqu'un n'est pas seulement un fait de logique absolue et universelle. On peut ne pas comprendre la pensée de quelqu'un, fût-il orateur, romancier ou philosophe, sans pour cela avoir une intelligence défailante ou déficiente. L'incompréhension atteste seulement qu'on a une autre structure d'esprit, une autre manière de penser.

Les cas extrêmes sont certes exceptionnels, ils n'en existent pas moins. Mais même les cas intermédiaires, plus fréquents, ne sont pas dénués d'importance en ce qui concerne la compréhension mutuelle et l'accord, dans la vie sociale en général et à l'école en particulier. Ici surtout, attendu que tout y est basé sur l'entendement, condition *sine qua non* de tout succès (1). Cela est encore d'autant plus compliqué que, souvent, l'enfant croit comprendre alors qu'il n'a rien compris du tout. Ce qui peut, naturellement, être la cause de bien des conflits.

Que, d'autre part, la parenté ou l'affinité de l'esprit puisse engendrer de la sympathie, rien d'étonnant à cela. Nos moyens d'expression ne sont pas toujours assez riches ni assez souples pour exprimer toute notre pensée et tous nos sentiments. Ils sont même, parfois, notoirement insuffisants. Or, la parenté d'esprit procède un peu de la « divination », du complément intuitif des lacunes du discours ; aussi rend-elle nos rapports spirituels avec autrui plus *aisés*, plus agréables, alors qu'avec des esprits « étrangers » les rapports sont *fatigants*, désespérants parfois. Ici, on n'est jamais sûr d'avoir été bien compris, assez apprécié. On a l'impression de ne pas avoir dit ce qu'on a voulu, de ne pas avoir bien saisi ce que les autres voulaient dire. Dans les deux cas, on ne paraît pas assez intelligent, et on est mécontent de soi-même et des autres.

(1) Dans la deuxième partie nous trouverons plusieurs exemples de la difficulté de comprendre un maître et de l'insuccès qui peut en résulter. Là, nous verrons aussi qu'il peut se produire des conflits relatifs non seulement à l'acquisition des connaissances mais encore à leur évaluation, par suite de la difficulté de comprendre l'interrogation du maître et d'y répondre correctement alors même que l'on possède bien la matière.

On concevra donc facilement qu'un maître puisse avoir de la sympathie pour un élève qui se trouve être, pour ainsi dire, de la même famille d'esprit que lui, et qui est à même de suivre sans effort, et sans la déformer, la marche de sa pensée.

L'auteur se permet de citer ici encore un cas de son expérience personnelle.

J'ai eu, autrefois, une élève qui, comme je dirais maintenant, appartenait à la même famille d'esprit que moi. Cette enfant (11 ans) me suivait avec une aisance extraordinaire dans tous les détours de ma pensée ; et, comme il m'arrivait de mesurer la qualité de mes explications en classe sur le degré de sa compréhension à elle, il se trouvait qu'alors que je croyais avoir été parfaitement clair, la plupart des enfants n'avaient pas compris grand' chose. Autrement dit, cette élève m'empêchait parfois de sortir de mon individualisme discursif, de dépersonnaliser ma pensée, afin de la mettre à la portée de tous les enfants. Lorsque, après une explication quelconque, je demandais à mon jeune auditoire si tout le monde avait bien compris, cette élève était toujours la première à crier « oui », et cela d'une façon si vive et si convaincue, que les autres craignaient d'affirmer le contraire et disaient « oui » également. Pendant un certain temps je ne m'en rendis pas compte. L'incompréhension générale s'étant manifestée à l'interrogation, je crus, fort injustement, à un manque d'attention ou de bonne volonté de la part de mon auditoire.

Ce qui, chez cette élève, me faisait attribuer tout à son effort d'attention, c'était la capacité merveilleuse qu'elle avait de retenir tout ce que j'avais prononcé en classe, voire ce que j'avais dit seulement comme un *à propos*, sans y avoir insisté. J'étais parfois tout frappé de constater qu'elle connaissait déjà telle notion, telle expression ou tel détail, que je croyais dire aux enfants pour la première fois. Or, elle se rappelait les avoir déjà entendus de ma bouche en classe. Bien plus, elle se rappelait parfaitement à quel propos j'avais dit ceci ou cela. Il arrivait que je ne m'en souvenais plus du tout et que, dans toute la classe, il n'y avait pas un seul élève qui se le rappelât. C'était extraordinaire, d'autant plus que, de l'avis des autres maîtres, l'enfant avait une bonne mémoire, mais rien de particulièrement prodigieux. Maintenant il me semble que ce tour de force lui était facilité par une façon de penser *parente* ou singulièrement *adaptée* à la mienne. C'est ce qui lui faisait incorporer mes *à-propos* dans le tout entier, de sorte que chaque partie tenait étroitement aux autres, et lui rendait plus tard la remémoration et la localisation plus facile à faire. Si elle était seule à retenir tel ou tel fait, c'est justement parce qu'il n'était pas séparé du reste, qu'il n'était pas, pour elle, un détail insolite. Elle l'avait saisi et fixé à sa place dans l'ensemble, parce qu'elle l'avait associé au reste comme moi ; aussi n'était-il pas passé pour elle sans laisser de traces dans la mémoire (1). La repro-

(1) Au reste, le fonctionnement normal de la mémoire peut, lui-même, être singulièrement favorisé ou inhibé par une attitude affective particulière. Si, d'une part, les oublis sont fréquents pour des choses auxquelles on ne tient pas beaucoup, la sympathie est souvent source d'intérêt intense suivi d'un grand effort d'attention, ce qui, à son tour, rend les souvenirs très durables. Aussi entend-on souvent les élèves affirmer qu'ils conservaient très longtemps et sans aucun effort l'enseignement d'un maître aimé, alors qu'ils n'arrivaient

duction du fait en ce cas n'était pas le produit d'un effort volontaire ; l'enfant devait tout simplement avoir le même cours d'associations que moi, ce qui ramenait automatiquement à sa mémoire le fait qui était déjà primitivement perçu et encastré dans un certain ensemble de notions. Par conséquent, elle n'avait, pour ainsi dire, que des « suggestions faciles ». Inutile de dire que cette élève m'était, pour cette raison même, extrêmement sympathique au point de m'avoir laissé, de tous mes anciens élèves, les meilleurs souvenirs.

Le cas suivant est un autre exemple d'une singulière compréhension mutuelle entre maîtresse et élève, compréhension qui a été le départ de rapports affectifs.

Ni belle ni laide mais une figure cocasse ; une physionomie bizarre : grand front, point de sourcils, yeux vifs, quelque chose d'indépendant et de large dans l'allure générale, qui différait étrangement d'avec l'air replié, étrié des enfants à l'école et dans la classe. Intelligente, d'esprit très vif. N'était ni bonne élève ni travailleuse. Hardie plutôt qu'effrontée ; peu placide, primesautière, capable de réflexion mais avec effort, vu sa nature extrêmement nerveuse. Joviale, communicative, sociable, mais ses compagnes ne l'aimaient pas beaucoup ; cette nature capricieuse, indépendante, les inquiétait un peu. Pour les autres maîtresses, l'enfant était assez sympathique quoique réputée insupportable et même indésirable. Sens esthétique très développé, esprit curieux, ouvert à toute chose.

« Je l'aimais pour son intelligence, sa spontanéité, sa grande sensibilité sous des allures indépendantes, indifférentes, pour son exubérance de vie.

« L'enfant très fine sentait, comprenait certaines choses, certaines de mes réflexions qui pour les autres étaient lettre morte. Il y avait alors, entre nous, échange de regards, sourires sans paroles, sans démonstration d'affection, sans préférence visible pour les compagnes, mais qui étaient source de joie pour l'élève et pour moi.

« Elle est (cette année) dans une autre classe ; punie, elle est souvent envoyée dans la mienne où elle reste avec plaisir après les reproches inévitables qu'elle sent certainement faits du bout des lèvres, reproches qui l'ennuient autant que moi, ce qu'elle devine et pressent... » — N° 26 s (*F* 23 *cel.*, — *F* 8).

Ici, à l'encontre de notre cas personnel, on a affaire à une enfant qui ne comptait pas parmi les meilleures élèves tout laisse à supposer qu'elle devait même être assez difficile. Ce qui, du reste, prouve encore que le jugement scolaire, loin d'influencer toujours les sentiments, peut être en contradiction avec eux et se ressentir de leur influence. Malgré la place qu'occupe ici la description des traits extérieurs de la figure et de l'allure de l'enfant, qui ont bien pu jouer eux aussi un rôle dans cette sympathie, le mobile principal de celle-ci nous semble pourtant avoir

que difficilement à fixer dans la mémoire l'enseignement d'un maître antipathique.

été cette parenté ou affinité spirituelle qui exclut les autres intelligences.

Ce qui est encore à noter ici c'est que cette affinité peut dépasser de beaucoup la compréhension communément exigée à l'école et marquer une véritable communion d'esprit entre maître et élèves. Quant aux rapports de cause à effet entre cette affinité spirituelle et l'attitude affective, une sympathie antérieure peut certes *favoriser* le développement de la pensée et l'acquisition de certaines habitudes dans une direction préférée en vue de son adaptation à une pensée amie (1). Mais la parenté spirituelle, comme la parenté de caractère, peut aussi être naturelle et primitive et devenir, par elle-même, une véritable source de sympathie.

IV. Sensibilité.

Lorsqu'on examine les raisons affectives qui ont trait au caractère des élèves, on est frappé par la place qu'y occupe la « sensibilité », sous toutes ses formes. D'une part on y trouve : affection, attachement, reconnaissance, bonté, serviabilité. D'autre part : sécheresse, réserve outrée, égoïsme, cynisme. La qualité qui est soulignée le plus souvent après « l'affectuosité », et qui paraît être des plus appréciées, c'est la *franchise*, à laquelle se rattachent la naïveté et l'innocence. On n'aime pas beaucoup le caractère fermé et on déteste naturellement l'hypocrite, le rusé, le menteur. Tous ces traits de caractère déterminent souvent, par leur nature de *sensibilité* ou d'*insensibilité*, des réactions affectives.

Cet intérêt singulier que le maître porte à la « sensibilité » de l'élève doit assurément répondre à un certain besoin. Qu'est-il donc ?

La réponse à cette question semble découler logiquement de tout ce qui a déjà été dit, à savoir que le maître ne peut pas voir dans l'élève rien qu'un élève. En dépit d'une réglementation stricte et impersonnelle qui doit fixer leurs rapports réciproques, le maître cherchera inévitablement, dans l'élève, *l'enfant, l'homme ou la femme* (ce qui, du reste, comme nous le verrons plus loin, arrivera aussi à l'élève par rapport au maître). Les rapports officiels, ceux de simple relation s'ils existent au début

(1) Notons, à ce propos, qu'il y a aussi des esprits, peut-être peu personnels par eux-mêmes, mais qui, par une sorte de souplesse naturelle, ont un don spécial de s'adapter facilement et rapidement à tout esprit original. Ceux-là sont, encore, très appréciés par le maître.

de leurs rapports, sont rarement gardés longtemps. Bientôt ils dégénèrent en *rapports d'homme à homme* où entrent souvent en jeu des *intérêts personnels*. Or, plus un intérêt est vif plus il est cause et effet, précurseur et concomitant à la fois d'un état affectif.

Le maître, nous l'avons déjà souligné, a affaire avec des êtres *humains* qu'il considère, sans raisonner du tout comme des êtres plus ou moins complets et *responsables*. Inconsciemment, il les traite un peu en égaux. D'autre part, l'épanouissement de son Moi dépend d'eux. Ses ambitions et ses désirs dépassent le fait professionnel pour faire partie de sa vie personnelle affective. Comment, dès lors, ne rechercherait-il pas chez l'élève ce que nous recherchons toujours chez celui avec qui les circonstances nous ont mis en rapport, liant étroitement et pour longtemps nos intérêts personnels ?

Nous nous dévouons à quelqu'un, nous lui consacrons notre effort et notre bienveillance ; il est naturel que nous espérons de sa part une réaction en rapport. Si nous nous croyons en droit d'avoir un ascendant sur lui, nous désirerons aussi être, pour lui, un chef intimement admis ; nous attendons, par conséquent, que notre autorité soit reconnue et respectée, réellement et sincèrement, et que l'âme de notre protégé ne se replie pas, ne s'esquive pas devant elle. Nous avons, de l'enfant, une notion préformée, un concept idéal de pureté naturelle ; d'autre part, nous persistons à trop croire à la malléabilité de l'âme enfantine ; c'est aussi ce qui encourage notre activité créatrice en éducation. Aussi éprouvons-nous de la peine lorsque notre idéal se trouve « profané », lorsque notre imagination créatrice se trouve en face d'une sorte de matérialité brutale, grossière qui, quasi « consciemment », résiste à nos efforts et les empêche d'aboutir.

L'action éducatrice, en général, ne se manifesterait que très difficilement sur une nature insensible et dépourvue d'émotivité. *A fortiori*, l'action personnelle du maître ne saurait-elle se développer que sur une surface impressionnable. Le succès scolaire lui-même serait assez aléatoire sans la sensibilité de l'élève. L'intelligence est, certes, indispensable mais elle n'est pas suffisante ; sans la force motrice de la « sensibilité », la matière resterait inerte, inanimée.

Aussi comprendra-t-on que le maître éprouve une forte satisfaction là où, grâce à cette sensibilité, l'effort de la parole et de l'exemple laisse des traces et qu'il ait, par contre, de la peine là où cet effort reste sans effet, comme s'il donnait contre un corps rocheux, ou tombait sur une surface flasque. Et on comprendra aussi facilement

pourquoi la sensibilité, qualité si appréciée par l'éducateur, est une source d'attitudes affectives.

La sensibilité plaît et attire déjà par elle-même. Elle semble mettre en valeur ce qu'il y a de mieux dans l'être humain, si elle n'est elle-même ce qu'il y a de mieux. Elle semble surtout supprimer les barrières entre nous et l'être qui nous intéresse. La sensibilité recherchée est, au reste, une réponse à l'appel de notre propre sensibilité, à un besoin qui requiert sa satisfaction. Et, naturellement, plus le besoin est grand plus sa recherche sera intense et plus sa satisfaction sera grande. Et peu importe la forme que ce besoin peut prendre. Il pourra être maternel, filial ou autre ; il pourra aussi être érotique. La sensibilité sera toujours recherchée avidement de celui vers qui notre intérêt est orienté. Il est rare aussi qu'une sensibilité n'en fasse « résonner » une autre, alors même que celle-ci s'en désintéressait d'abord. La réaction pourra être opposée, mais elle est forcée de se produire. Rien n'exaspère autant que lorsqu'on croit s'être heurté contre « l'insensible », ou contre ce qui le symboliserait : la réserve, la froideur. Le besoin non satisfait semble être choqué, outragé, blessé. Il ne renoncera pas, il ne pardonnera pas. Il cherchera à faire jaillir l'eau du rocher, et il y aboutira, ou bien il tournera à la négative.

Ce phénomène, nous le trouvons partout où deux êtres sont en rapport plus ou moins étroits ou se portent de l'intérêt l'un pour l'autre. Nous le retrouvons encore à l'école, entre maître et élèves, à tous les âges et, à un certain degré, sans distinction de sexe.

« Le trait de caractère qui m'éloigne le plus de cet enfant, écrit un maître, c'est son *manque d'expansivité*. Il est *trop fermé*, *trop sournois*. (M 24 mar. — M 12) (1).

Motifs d'un autre cas d'antipathie : Enfant sans élan, sans franchise ; ricaner en dessous. Toujours mécontente de tout le monde ». (F 40 cél., — F 15).

Un professeur, homme âgé, nous dit que l'élève la moins sympathique qu'il ait eue était une fillette de douze ans, « parce qu'elle avait un caractère *distant* (peut-être, par respect ou crainte). C'était pourtant une bonne élève, intelligente et obéissante ».

Un professeur de cours complémentaire explique son affection pour un de ses élèves par le fait que celui-ci, « enfant franc et loyal, était très sensible aux observations ». (M 48 mar., — M 17).

(1) Cependant, et selon le caractère propre du maître, une sensibilité exagérée ou trop exubérante peut non seulement n'être pas bien accueillie par celui-ci, mais aussi éveiller, chez lui, un sentiment de répulsion et d'antipathie. En voici un cas :

« Enfant capricieuse, trop sentimentale ; les démonstrations de son affection pour la maîtresse ou pour d'autres personnes sont agaçantes, fatigantes et désagréables. Cherche toujours à enlacer de toutes ses forces et à embrasser d'une façon passionnée. Aime à se trouver toujours sous la protection des grands ». (F 25 cél., — F 6).

Une maîtresse de maternelle, en parlant de l'élève la plus sympathique, donne comme motifs de son affection pour un enfant, « sa très grande sensibilité ; un attachement filial et familial très grand ». L'enfant avait d'ailleurs « un état de santé délicat. n'aimait pas la lutte ». (Dans le cas présent on sent, du reste, un effort en vue de satisfaire un besoin d'affection maternelle. (F 35 *cél.*, — F 6).

Et voici encore une autre « sensibilité » qu'on peut aimer :

« J'aimais sa *gaieté*, son amabilité, et même quelques-uns de ses défauts (taquineries, moquerie). Elle était volontiers taquine et moqueuse, mais sans méchanceté. Elle était *très sensible* et avait beaucoup de finesse. Elle saisissait toujours le côté amusant des choses ».

Encore un cas d'antipathie. Il s'agit d'une enfant débile au point de vue physique ayant déjà fait de longs séjours à la campagne. Insociable ; pas intelligente ni travailleuse ; n'était pas bonne élève. Mettait souvent sa maîtresse en colère, en opposant *la force d'inertie* à ses ordres.

Motifs du peu d'affection : « Manque complet de franchise. L'élève ne craignait qu'une chose : la force brutale. Impossible de la raisonner ou de la prendre par l'amour-propre, elle avait alors un sourire de dégoût ou de mépris ». (F 24 *cél.*, F 11).

Nos recherches démentent donc les conclusions tirées d'une enquête américaine (1) et selon lesquelles le maître ne s'intéresserait qu'aux qualités scolaires de l'élève. Il est cependant vrai que, parfois, un maître aime le caractère faible, parce que sensible et docile, plus que le caractère fort, insoumis et, en apparence, insensible aux réprimandes. C'est là un phénomène naturel, si l'on prend en considération le fait que le maître cherche, par suite de ses fonctions mêmes, à s'imposer à l'élève. C'est là un besoin d'autorité que nulle théorie, nulle nouvelle méthode d'enseignement ou d'organisation scolaire ne sauraient supprimer complètement.

Voici, par exemple, les traits de caractère de l'élève le plus sympathique présentés par un maître comme motifs de son affection.

Esprit lent, mais assez intelligent, très travailleur, bon élève, obéissant ; manque un peu de volonté. Docile, affectueux, serviable, sensible aux reproches. Très sociable, estimé de ses camarades pour sa douceur et son indulgence ; mené. Se montre confiant ; cherche toujours à bien faire ; ne tire pas vanité de son travail, de son classement. Est naïf.

La tendance à la domination est aussi la raison pour laquelle on aime souvent l'enfant *soumis, doux* qui de-

(1) E. K. WICHMAN, *Children's behavior and teachers' attitudes*. New York, 1928. The Commonwealth Fund Division of Publication, in-8°, 247 pp.

mande gentiment l'aide des adultes même dans des difficultés qu'il aurait pu, avec un certain effort, vaincre tout seul. Certains maîtres préfèrent ce genre d'élèves dont la dépendance les flatte. C'est qu'il y a des maîtres chez qui « le besoin d'être premier » est aussi grand que chez l'enfant. Ils se prêtent avec complaisance à la demande d'aide de l'enfant qui leur cède volontiers le droit à la première place. Mais la dépendance que ces enfants recherchent et qui n'est qu'une espèce de flatterie, est loin d'être désintéressée ; elle a pour objet, d'attirer l'attention du maître, de gagner sa bienveillance et ses faveurs à la « qualité » de faiblesse (1).

La recherche de « sensibilité » peut, comme il a déjà été dit, s'exaspérer là où elle ne trouve pas ce qu'elle désire. Elle peut amener à des actes qu'on qualifierait à la légère presque de sadisme mais qui ne sont qu'une sorte d'expérimentation, un désir d'exciter, chez une personne qui nous intéresse vivement, partant que nous voudrions posséder entièrement, la sensibilité endormie ou insuffisante. Nous en trouvons un exemple caractéristique dans le cas suivant :

Enfant très intelligente. Par instant bonne élève et travailleuse, mais pas obéissante. Caractère très fermé ; yeux ne regardant jamais franchement, expression de méchanceté de la bouche.

Motifs du peu d'affection : « L'enfant était méchante, dure, sèche, sans aucune sensibilité. Elle échappait à toute influence (douceur ou violence).

« Cette enfant très antipathique m'inspirait, bien que ce ne fût pas du tout dans mon caractère, le désir de lui faire du mal, de la faire souffrir... Peut-être n'était-ce là qu'un dépit devant cette personnalité d'enfant qui échappe ». — N° 26 a (F 23 cél., — F 8).

Cette recherche de sensibilité peut revêtir des formes très diverses, de même que les formes de la sensibilité qu'on croira avoir trouvée peuvent être d'une grande variété, selon le sujet et l'objet. C'est que, pour des raisons infiniment multiples et compliquées, nous recherchons (et nous trouvons) chez chacune de nos relations autre chose que ce que nous demandons ailleurs. La seule règle, ici, c'est l'*existence d'un besoin*, mais le besoin peut être très varié selon la personnalité avec laquelle nous entrons en contact intime. Aussi est-ce la raison pour laquelle les mêmes traits de caractère, les mêmes qualités ou défauts, peuvent être appréciés par nous de façons différentes suivant la personne chez laquelle nous les avons découverts.

Dans les exemples qui suivent nous n'aurons assurément pas illustré toutes les possibilités imaginables ;

(1) V. G. GREEN, ouvrage cité.

mais nous essayerons de montrer la diversité des cas les plus fréquents ou les plus frappants.

Jolie, très souple et très gracieuse physiquement. Intelligence fine et prompte. Travailleuse, bonne élève, quoique pas toujours obéissante. Très franche, sociable, meneuse, aimée beaucoup de ses camarades ; « elle exerçait sur eux une certaine séduction, autant qu'on puisse exprimer cela quand il s'agit de jeunes enfants ».

« Au point de vue dons intellectuels, cette enfant était nettement au-dessus de la moyenne et alliait à cela le caractère sympathique de la « bonne petite fille saine et heureuse de vivre ». Vivacité surtout, avec une nature très droite, et d'une imagination très riche. Elle m'a fait des dessins dont je n'ai pas retrouvé l'équivalent.

« Sensibilité fine, une seule observation suffisait à la troubler. On pouvait lui expliquer sérieusement, elle comprenait, et, dans ce cas, était capable de se dominer. Elle était vis-à-vis de moi confiante et joyeuse, mais sans démonstrations d'amitié, elle n'aimait ni à embrasser ni à être caressée comme d'autres enfants.

Motifs de l'affection : « Sa grâce physique qui, jointe à son expression intelligente, lui donnait presque du charme ; ses tendances artistiques. Son caractère franc, naïf et primesautier. *Sa sensibilité fine et compréhensive.* — N° 23 s (F 20, cél., — F 5).

Toute appréciation des autres qualités de l'enfant escomptée, on sent bien ici la valeur principale que la maîtresse accordait à la sensibilité qui s'exprimait de façons différentes.

Et voici un cas de sensibilité exaltée, frôlant la sentimentalité, et entretenue durant de longues années.

Modestement mise mais avec beaucoup de goût : jolie, très propre. Très bonne élève, travailleuse, obéissante. Intelligente, esprit vif ; pas placide mais suffisamment réfléchi pour corriger une tendance à trop de spontanéité. Joviale, communicative, sociable, très aimée des condisciples ainsi que des maîtresses ; meneuse pour tout ce qui était bon et bien. L'élève aimait beaucoup sa maîtresse, ne la mettait jamais en colère et était traitée par elle avec douceur.

L'élève ayant quitté l'école, la maîtresse continue de s'intéresser à elle. La jeune fille vient chez elle chaque année une fois au moins et entretient toujours avec elle des relations très affectueuses bien que peu suivies. « Elle est déjà mariée et mère d'une charmante fillette qui semble être l'autre elle-même. Devenue mère de famille, elle s'est attachée à ses devoirs comme elle l'a toujours fait ; elle élève admirablement son enfant ».

Motifs de l'affection : « *Sa sensibilité très fine*, la conscience absolue de son travail, le désir d'aider ses compagnes vers le mieux.

« Un défaut cependant : un peu d'excès de la sensibilité, qu'elle a gardé d'ailleurs, et qui la porte à exagérer les difficultés inévitables de la vie. Sa raison et sa volonté combattent cependant cette tendance de sorte qu'elle seule s'en trouve victime et en souffre ». — N° 17 s (F 37 mar., — F 13).

Cette sympathie scolaire ayant survécu et s'étant prolongée en amitié féminine, a apparemment gardé un

peu de son caractère primitif tout sentimental, où l'une des parties joue le rôle de confidente, de conseiller, presque de directeur d'âme, chez qui l'autre trouve la possibilité d'épanchements confiants. Dans ces relations sentimentales, la partie dominatrice doit goûter la sensibilité sans réserve de l'autre, et il ne faudrait pas prendre trop au sérieux les petits reproches adressés à cette sensibilité exagérée.

Lorsque nous nous trouvons devant un cas de sensibilité souffrante, celle-ci provoque en nous un sentiment de compassion qui, en dernier lieu, se résout, par identification, en une souffrance personnelle. En pareil cas, notre tendance à faire cesser les souffrances d'autrui n'est, au fond, que le désir de supprimer les nôtres. Mais il existe un besoin spécifique, celui de *protéger*, que l'on fait communément rentrer dans la catégorie de la compassion mais qui est tout autre chose. Ce besoin peut prendre des aspects divers : sentiment paternel ou maternel, protection amicale, direction morale, etc. Sa satisfaction est dans le sentiment de notre propre *pouvoir* de faire cesser les souffrances d'autrui, de lui faire du bien, en devenant son protecteur, en le dominant (1).

Situation matérielle difficile de la famille de l'élève, d'autant plus qu'on voulait conserver la façade. La mère venait souvent chez la maîtresse demander certains conseils concernant ses enfants ; par suite de la conduite du mari, peu de bonheur.

L'enfant était peu robuste, gentille mais triste ; peu sociable, communicative seulement avec ceux en qui elle avait confiance. Un penchant à la neurasthénie dû sans doute à la vie de famille. Intelligente, très travailleuse, obéissante, bonne élève. Aimait beaucoup sa maîtresse, venait chez elle « lorsqu'une peine trop grande lui faisait désirer une présence désintéressée, — sa mère, trop soumise à l'influence du père, délaissait un peu ses enfants ».

Motifs de l'affection : « Enfant très affectueuse et malheureuse ».

La maîtresse connaît aussi la petite sœur de cette élève, mais celle-ci « n'est pas sympathique » (cependant, cette enfant, se trouvant dans les mêmes conditions de famille, eût dû s'attirer les mêmes sentiments de compassion que l'ainée). L'élève ayant quitté l'école, la maîtresse continue de s'intéresser à elle. — N° 14 s (F 35 *cel.*, — F 11).

Orpheline élevée par ses frère et sœur. Physique agréable. Très gaie et sociable. Intelligente, bonne élève, assez réfléchie, sérieuse. Aimait beaucoup sa maîtresse. Une ou deux fois par an, celle-ci l'a emmenée visiter des musées, la sachant seule les jeudis.

Motifs de l'affection : « Sa nature aimante. Enfant très affectueuse, très franche, reconnaissante de tout ce qu'on faisait pour elle ». — N° 16 s (F 31 *cel.*, — F 14).

(1) Ce qui est, au fond, le contrepoids d'une autre forme du même besoin, celle où la domination cherche à se manifester en faisant *souffrir* le prochain.

Famille pauvre; mère divorcée et remariée; gens peu recommandables, paraît-il.

Enfant habillé d'un uniforme vilain et démodé. Légères déformations physiques. Assez intelligent, esprit vif, travailleur, bon élève, obéissant.

« Enfant sympathique parce que doué et aimable. Très affectueux, il aime beaucoup sa famille où il est cependant maltraité par son beau-père (enfant d'une fille-mère, sourde-muette). Généreux, il aide ses camarades, partage tout avec eux, sait se priver pour leur faire plaisir (détails lus dans son journal confirmant mes observations vieilles de trois ans). Il pense aux malheureux qui ont faim et froid, dans les contes il désapprouve les méchants. Indiscipliné à son entrée en classe, il est complètement transformé au point de vue moral. Il est reconnaissant et confiant. N'a jamais oublié de m'écrire au nouvel an, pendant les vacances, etc., durant quatre années consécutives ». — N° 39 s (M 32 cél., — M 11).

Ainsi, il faut noter aussi la *reconnaissance* (de l'élève) comme facteur pouvant déterminer, chez le maître, une attitude affective. Ce serait de la sympathie pour la *sensibilité* de l'enfant capable d'apprécier ce qu'on fait pour lui et de se reconnaître redevable à son bienfaiteur. Celui-ci en est naturellement flatté, se sent « valorisé », comme protecteur ou patron reconnu et admis. Il en éprouvera, par la suite, un renforcement de bienveillance pour celui qui lui accorde cette supériorité. Il y aura ainsi, en fin de compte, une sorte de « reconnaissance pour reconnaissance ». Par contre, on trouve des cas d'antipathie dont la cause est l'ingratitude.

Notons ici, à propos, un fait que nous retrouverons plus d'une fois, à savoir que le maître est très sensible aux petites marques d'attention dont l'élève peut faire preuve : venir dire bonjour, écrire au nouvel an, envoyer une carte illustrée, etc. Il en est touché, flatté. Par contre, il sera toujours un peu blessé en face d'un manque d'égards à ce point de vue. C'est naïf, c'est puéril, il sera le premier à en convenir, il n'en est pourtant pas maître. C'est que, comme nous l'avons déjà indiqué, on oublie trop souvent qu'on a affaire à un enfant.

Beau mais de constitution faible. Très intelligent, esprit vif, bon élève. Grande douceur dans tous ses rapports avec les camarades. Aimait son maître et le craignait, bien qu'il ne fût puni que très rarement (seulement pour travail peu soigné); sentait qu'on le préférerait aux autres élèves; ceux-ci s'en apercevaient également mais cela leur paraissait normal, puisque eux-mêmes le recherchaient et lui évitaient les brutalités possibles du jeu. Est resté attaché au maître même après avoir quitté sa classe. « Il est maintenant en 1^{re} (C. S.) et vient chaque jour me dire bonjour dans la cour et me faire ses adieux quand il part en vacances.

« Son souci constant est de ne pas faire de peine à ses maîtres ou à ses parents. Aussi son travail est régulier, réfléchi.

« Il était et reste d'une très grande franchise. Son caractère

n'a pas changé. Il est toujours l'excellent élève que préfèrent ses camarades, et tous les maîtres qui lui ont fait la classe se sont attachés à lui.

« Beaucoup de délicatesse et d'attentions pévenantes. Un exemple : A six ans il est resté très longtemps sans jouer avec ses jouets préférés qui étaient bruyants (auto-skiff) parce qu'à l'étage au-dessous il y avait une dame malade. Une observation tendre de sa maman, faite une fois, avait suffi pour cela ».—N° 3 s (M 30 mar., — M 7).

Et voici un cas curieux, cette fois entre un jeune professeur de mathématiques et une grande élève à laquelle il donnait aussi des leçons particulières pendant quatre ans. Ici, la sensibilité révélée inopinément à la suite d'un incident tout à fait futile, éveille brusquement chez le professeur un intérêt particulier pour l'élève et une sympathie qui, du reste, comme il nous fut confié verbalement, contenait aussi des éléments érotiques.

Fille unique de parents très riches. Très belle, robuste. Bonne élève, intelligente mais pas travailleuse. D'apparence très calme, pleine de vie et de forces comprimées, elle faisait l'impression d'une bombe susceptible de dangereuses explosions (*sic*). Mélancolique, peu sociable, elle était cependant adorée de ses compagnes. Les autres professeurs ne l'aimaient pas du tout, la trouvant orgueilleuse et dure. Elle mettait souvent son professeur en colère « par son inflexibilité, refusant d'apprendre et de retenir des formules, riant aux éclats au milieu d'une leçon, etc. »

Motifs de l'affection : « Tout son être moral et physique. Il y a eu toutefois un incident qui m'a fait sentir sa sensibilité et a augmenté ma sympathie pour elle.

Elle était incapable d'un raisonnement soutenu et systématique, mais était d'une intelligence très vive. Très ironique mais sans méchanceté, elle aimait à se moquer d'elle-même. D'une grande force physique et morale, elle avait une tendresse extraordinaire pour les faibles. C'est d'ailleurs parce que je l'ai vue un jour se lever brusquement, effarée et soucieuse, au milieu d'une leçon d'algèbre, et aller donner à manger à son petit chat dont elle avait perçu la plainte dans la cour, ce qui m'avait complètement échappé, que je me suis rendu compte pour la première fois, par l'expression de son visage, à quel point elle était tendre et bonne sous des apparences de dureté et d'ironies perpétuelles. Du reste, la douleur la touchait et, seule, coupait court à son ironie habituelle ».—N° 30 s (M 24 mar., — F 16).

Intelligent, esprit vif, bon élève, travailleur. Réfléchi, surtout avec ceux qui l'engageaient à brider son intelligence et à la régler.

« C'était un enfant mûri avant l'âge par le décès de sa mère et du fait de la présence de son père (?). Semblait avoir déjà une certaine petite philosophie de la vie pratique, surtout par la constatation des nécessités sociales. Présentait, cependant, un aspect de santé physique et de spontanéité morale et sentimentale qui contrastaient avec l'aspect débile et morne des « petits vieux » que sont trop souvent les bons élèves. Ne présentait pas d'aptitudes particulières mais, élevé dans un milieu plus aisé, aurait pu arriver à n'importe quelle place dans un plan presque supérieur.

Motifs de l'affection : « Sympathie spontanée renforcée par ses traits de caractère.

« L'enfant avait un bon cœur, ouvert au sentiment filial ; était paternel pour sa petite sœur plutôt que fraternel. Spontané, sentimental ». — N° 36 s (M 23 cél., — M 13).

Dans les derniers cas nous avons pu découvrir une des vertus communément comprises dans la sensibilité, la *bonté*. Elle n'était marquée qu'en passant, comme vertu secondaire. Mais dans bien des cas, elle est mise en avant et, parfois, elle est même la seule cause pour laquelle l'élève se fait aimer du maître : bonté envers les faibles, générosité pour les pauvres, dévouement aux petits frères et sœurs, attachement à la famille, etc. Les indications sur l'élève le moins sympathique, dénotent tout l'opposé du cas précédent (du même maître).

Assez bien habillé, recherchant l'élégance un peu fausse. Santé précaire (bronches, tube digestif, poumons). Intelligent, esprit vif, assez travailleur, très bon élève, réfléchi mais rebelle. Très sournois, assez hypocrite. Hargneux, égoïste, calculateur, ses condisciples avaient pour lui une haine sournoise, aussi était-il isolé complètement.

Motifs du manque de sympathie : « Trop d'intellect, trop peu d'affectivité. Vanité exagérée tirée d'une facilité prise pour de l'intelligence supérieure. Enfant à égoïsme très calculé ; intelligent et supérieur à ses camarades, se croit plus intelligent et plus instruit qu'il ne l'est.

« Insociable, il n'aura pas la force de caractère qui convient à ceux qui s'isolent, comme il le fait sous l'empire de sa vanité. Peut, s'il s'amende de lui-même ou par suite des circonstances, avoir une vie sociale et intellectuelle brillante, sinon est appelé à rester un « garçon intelligent » et à faire un révolté social ». — N° 36 a (M 23 cél., — M 15).

V. Sincérité — Franchise — Naïveté.

La sensibilité plaît et attire pour une autre raison encore. C'est qu'elle semble mettre devant nous à nu l'âme de celui qui nous intéresse et que nous voudrions atteindre. Que cette âme soit même chargée de certaines tares, nous aimons à la voir sous son aspect naturel. Nous la comprendrons alors mieux et nous serons plus enclins à pardonner. Peut-être y a-t-il aussi un peu du plaisir de la curiosité satisfaite. Aussi trouvons-nous souvent des cas où la franchise, le caractère ouvert, voire la naïveté, sont mis en avant comme motifs de l'affection. Dans certains cas, ce sont même presque les seules qualités que le maître peut signaler dans l'élève le plus sympathique.

Une institutrice viennoise, en nous décrivant l'élève le plus sympathique qu'elle avait eu, garçon d'une très forte volonté et d'une grande fermeté dans ses décisions, mais qui « n'était pas toujours bon élève et n'obéissait que quand il était d'accord »

(et, du reste, que les autres maîtres aimaient moins), motive son affection pour l'enfant par « son être droit, ouvert et sans fards » (Sein gerades, offenes, ungeschminktes Wesen). (*F 23 mar.*, — *M 12*).

Dans un autre cas encore où l'élève ne jouissait pas de la sympathie des autres maîtresses, une institutrice nous explique son affection pour l'enfant uniquement par « sa franchise extrême ».

Et voici quelques autres motifs d'affection :

« Sa franchise, sa loyauté. Aussi son manque de « féminité », mot pris dans son sens péjoratif (1).

« L'enfant avait surtout une belle innocence (vertu qui disparaît vite chez les filles). Cette enfant m'avait raconté, les larmes aux yeux, à la suite d'une leçon que j'avais faite sur la bonté et la maîtrise de soi, que, voulant faire ce que j'avais demandé et ayant reçu un coup de pied d'un camarade — et il était bien envoyé — elle ne s'était pas vengée et n'avait pas pleuré. Je la donnais en exemple aux autres et, pendant huit jours, ce fut une succession de racontars aimables et vécus parmi les bambins». — (*F 26 cél.*, — *F 7*).

« Très sensible, plutôt timide, un peu naïf, honnête foncièrement, confiant, serviable. Peu exigeant, ne se plaignait jamais (était traité assez durement par son père). Beaucoup plus près de son devoir que de son intérêt ». — (*M 50 mar.* — *M 17*).

« Élève gentille, intéressante, en qui on devinait la possibilité d'amitiés vives, de sentimentalité corrigée par la nécessité du travail, naïveté.

« Enfant restée plus « bébé » que ne le permet habituellement son âge, et qui allie à ce caractère un certain développement de son intelligence ». — (*F 23 mar.* — *F 12*).

Nous aimons, en général, les enfants « enfantins », pour ainsi dire, les ingénus, de même que nous ne goûtons pas beaucoup les « petits vieux », agaçant avec leurs caractères trop posés, leurs raisonnements interminables et trop intelligents. Ils sont troublants par leur sagesse, du fait non seulement que ce n'est pas normal, mais aussi parce que notre supériorité par rapport à eux semble amoindrie et que nous avons aussi moins à leur apprendre. Il y a là quelque chose de désobligeant...

Pour la même raison nous préférons de beaucoup l'enfant naïf et confiant à l'enfant incrédule, petit sceptique précoce qui doute déjà de la réalité des contes, n'y trouve plus d'intérêt et semble nous considérer nous-mêmes comme un peu naïfs. Devant des enfants de ce genre, l'adulte se sent un peu désarmé et peu sûr de ses avantages intellectuels...

Donc : franchise, droiture, confiance, naïveté, et même le caractère « bébé » ; le mignon, le gentil, la faiblesse, en un mot tout ce qui réclame protection nous plaît, nous attire, nous cause du plaisir, en nous rendant plus

(1) N'oublions pas qu'il s'agit d'une enfant âgée de sept ans.

sûrs de notre force et de notre intelligence, et en donnant à celles-ci la possibilité de se manifester et de s'affirmer avec succès. Probablement aussi, en éveillant en nous des réminiscences attendrissantes de notre propre âge heureux, ou encore, en évoquant devant nous l'idéal d'une humanité naturelle, rassurée et rassurante, d'une pureté innocente et libérée de nos inquiétudes éternelles.

VI. Mensonge — Hypocrisie — Fourberie.

Mais voici l'autre face de la médaille. Que nous nous trouvions devant un de ces enfants qui nous font dire : « Il n'y a plus d'enfants », et nous voilà repris par l'inquiétude que la vie sociale impose habituellement. Elle est même plus grande, ici, cette inquiétude, étant donné qu'avec les adultes nous sommes déjà habitués à nous tenir sur nos gardes, par une conduite plus ou moins calculée et réglée d'avance. Avec l'enfant, nous sommes un peu pris au dépourvu. Nous nous attendions à la quiétude, à la paix, à une domination facile enfin, et nous nous trouvons devant un adversaire avec qui il faut compter. La situation se trouve donc compliquée par le fait que, d'une part, nous ne devons pas prendre au sérieux la partie adverse, en nous considérant comme les plus forts, et que, d'autre part, nous ne laissons pas de ressentir des circonstances inquiétantes. Ainsi, le maître peut se considérer supérieur à ses élèves sur tous les points, et néanmoins craindre, comme s'il s'agissait d'adultes, leurs railleries, leur critique. C'est d'autant plus grave ici que, justement, il s'attendait à l'admiration, à une appréciation particulière de sa personnalité, à des possibilités étendues de manifester son autorité et son pouvoir moral.

Voici quelques exemples caractéristiques.

Jolie. Très intelligente, esprit très vif, mais pas travailleuse. Primesautière, mais réfléchie plus qu'elle n'en avait l'air ; sournoise, hypocrite à un degré extrême. Sociable, meneuse auprès de quelques sottes qui ne savaient se défendre ; en général, ses condisciples la craignaient instinctivement. Elle n'aimait personne. Ne craignait pas sa maîtresse, la mettait parfois en colère quand elle mentait effrontément avec un « air d'ange ».

« Ma réprobation était à peu près la seule sanction que j'appliquais aux manquements de mes élèves ; elle savait qu'elle l'avait entière et en était gênée. Punie, elle se plaignait à ses parents d'injustice de ma part et essayait constamment de soulever des incidents entre sa mère et moi.

Motifs du peu d'affection : « Sa fourberie extrême. C'était une petite âme perverse sous des dehors très séduisants et capables de donner le change assez longtemps.

« Sa maman était elle-même une déséquilibrée, et de cela nous plaignions l'élève, mes collègues et moi, très sincèrement ; mais dès qu'elle s'apercevait qu'on lui portait intérêt, elle concluait à la faiblesse de notre part et devenait « intenable » Il fallait déployer vis-à-vis d'elle une extrême vigilance pour l'empêcher de nuire et une volonté implacable pour la « dominer » ; mais ce qui la gênait le plus c'était l'ambiance de confiance heureuse qui s'établit dès les premiers mois de l'année scolaire dans ma classe et l'impossibilité où elle se trouva bientôt de nuire, se sentant surveillée par nous toutes ». — N° 17 a (F 33 mar., — F 12).

Voilà donc un petit « ennemi » social, forcément toléré ou subi, une petite « bête noire » qui, assurément, n'était pas traquée, mais tout de même mise à l'index, en une sorte de quarantaine, ce qui suppose chez la maîtresse la conviction bien établie que l'élève est foncièrement perverse, que toute tentative d'amélioration morale est vouée à l'échec et qu'il n'y a plus qu'à se mettre à l'abri de sa malfaisance.

Situation matérielle de la famille malheureuse ; père inconnu, mère fille publique. L'enfant était antipathique mais à plaindre et à suivre.

Jolie mais pas robuste et très nerveuse. Très intelligente, esprit vif ; pas travailleuse ni obéissante. Primesautière, pas réfléchie, incapable de l'être, tarée sûrement. Peu sociable, méchante, jalouse. Meneuse redoutée (ses compagnes avaient peur d'elle). N'aimait pas sa maîtresse, la mettait souvent en colère, était méchante et brutale avec ses compagnes, insolente. Au début, la maîtresse la punissait souvent, ensuite elle l'a laissée faire « rien n'agissant sur elle ». L'enfant allait se plaindre des punitions à sa mère qui la soutenait en insultant la maîtresse.

Motifs du peu d'affection : « Son hypocrisie ; son caractère vindicatif.

« Elle était menteuse, sans crainte ni frein, malgré l'éducation religieuse que lui faisait suivre sa mère ». N° 15 a (F 25 cél., F 11).

Peu intelligent, pas travailleur ni obéissant. *Placide*, sournois, très effronté, *hypocrite à l'excès*. N'aimait pas son maître, ne le craignait guère, — il ne craignait personne.

« Il était aussi menteur que peut l'être l'homme le plus hypocrite et le plus lâche.

« Cet enfant avait quelque chose d'équivoque dans la physionomie et l'allure. Il portait sur lui son hypocrisie foncière. Son père, je ne sais pourquoi, évoquait le « Thénardier » des « Misérables » ! L'enfant était antipathique autant que peut l'être un enfant. Car on ne peut que plaindre les enfants quels qu'ils soient ». N° 44 a (M 27 mar., — M 10).

Cette dernière profession de foi, maxime tirée des manuels pédagogiques, n'a pas empêché le maître d'éprouver de la répulsion pour l'élève. On devine même un lien entre cette répulsion et une certaine antipathie pour le père de l'enfant.

Il convient de signaler encore parmi les traits de caractère le plus propres à susciter l'antipathie : le *compor-*

tement prémédité, le manque de spontanéité. L'élève déplaisant est placide, réfléchi plus qu'il n'en a l'air ; c'est cela principalement qui le rend détestable. Sa conduite eût été irréfléchie, immédiate, décidée à la légère et regrettée ensuite, il s'attirerait peut-être encore des sanctions mais il soulèverait moins d'antipathie. Mais ses agissements semblent être *calculés*, mûris, préparés d'avance et en pleine conscience. Ici encore on a donc cette « illusion de majorité », ce sentiment d'une responsabilité presque adulte dont nous avons déjà souligné le rôle. On supporterait avec plus d'indulgence affective la « perversion foncière », si on avait une notion parfaitement nette de l'irresponsabilité absolue du sujet. Mais la « perversion » nous apparaît presque toujours comme une sorte d'indice d'une *majorité prématurée*...

VII. Orgueil — Vanité — Ironie — Cynisme

Un autre défaut encore chez l'enfant engendre cette illusion de majorité. C'est l'orgueil. Il va de soi que l'orgueil de l'élève ne s'exprime pas nécessairement par une attitude de dédain à l'endroit du maître lui-même. Ce défaut peut déplaire passablement rien qu'à cause de la manière de réagir à toute désapprobation, à toute observation du maître. L'enfant orgueilleux prend fort mal tout ce qui semble porter quelque atteinte à sa personnalité. Le maître, comme nous l'avons déjà dit, aime bien l'enfant sensible aux reproches, mais la sensibilité de l'orgueilleux est vraiment exagérée. Au lieu de conduire à l'amendement, elle suscite plutôt la rancune, l'animosité, parfois aussi des vengeances improbables. Et, d'abord, elle s'exprime par de l'entêtement et de la bouderie, attitudes des plus détestables à l'école parce qu'intraitables ; souvent, elles portent atteinte à l'autorité du maître (indocilité, insoumission) et, presque toujours, elles troublent son travail.

L'orgueil de l'élève peut, d'ailleurs, déplaire là même où il ne se marque, en attendant, qu'à l'égard des condisciples. Dans ce cas, il peut assurément y avoir aussi un peu de la sympathie du maître pour les élèves et de l'identification avec eux, identification *présente* ou *future* (par anticipation). Mais c'est surtout le caractère insociable de l'enfant qui est déplaisant parce que désorganisant et démoralisant ; l'enfant orgueilleux crée en classe une atmosphère de méfiance, de désaccord, au lieu d'une bonne camaraderie franche et joyeuse ; il peut aussi causer facilement des désordres de toutes sortes, des situations désagréables.

Bien mis, beau, robuste, vif et bavard. Orgueilleux, enfant gâté, capricieux ; mégalomane, perversité enfantine extraordinaire (?). Ses parents sont instruits mais très orgueilleux.

Elève moyen, désobéissant. N'aimait pas sa maîtresse, sentait aussi le peu d'affection qu'elle avait pour lui et qui s'exprimait par le fait qu'elle le négligeait un peu. Il la mettait souvent en colère, se plaignait d'elle à ses parents, mais elle ne se laissait pas faire (*sic*).

Enfant antipathique et insupportable à cause de son orgueil, bavardage, etc.

Hors de la classe, la maîtresse évitait de se rencontrer avec lui ; elle ne voulait non plus rien savoir de ce qu'il devenait après avoir quitté l'école (il s'agit d'un grand village où tout le monde se connaît plus ou moins). Quand elle le rencontre par hasard, elle détourne la tête pour ne pas avoir à répondre à son salut, et s'il lui adresse la parole elle a « envie de lui cracher en pleine figure ». — N° 63 a (*F* 25 *cél.*, — *M* 13).

Ce cas si bizarre est malheureusement décrit d'une façon trop incomplète. Un fait y apparaît cependant : une profonde répulsion pour l'élève à cause de son *orgueil*, peut-être aussi son arrogance. Mais que la maîtresse ait pu en être tellement affectée, suppose chez elle une sorte de sentiment d'égalité. Le sentiment net d'une supériorité indiscutable à l'endroit de quelqu'un, ne permettrait pas d'être tellement affecté du fait de son orgueil. Il est vrai que dans le cas présent a pu intervenir un ressentiment de la maîtresse pour l'orgueil des parents de l'élève.

Habillée avec goût, belle. Sociable, meneuse, ses compagnes subissaient sa méchanceté autoritaire. Intelligence lourde ; sournoise, effrontée, bavarde, pas obéissante ; mettait souvent sa maîtresse en colère par le travail qu'elle faisait sans goût, et surtout par son mauvais caractère. Punie, elle boudait longtemps.

Motifs du peu d'affection : « Son orgueil, son entêtement, son mauvais caractère.

« Elle se montrait pourtant serviable et s'ingéniait parfois à me plaire (elle était dans les travaux du ménage en classe, très adroite et courageuse). (*F* 20 *cél.*, — *F* 11).

Bien habillée, maniérée, du goût ; belle. Intelligente, travailleuse, obéissante, placide mais sournoise et hypocrite. Pas communicative ni sociable, ne se liait pas avec ses compagnes, mais faisait des « chatteries » à la maîtresse. Cependant elle ne l'aimait pas et la mettait souvent en colère par ses hypocrisies, enfant malhonnête trichant pour gagner des points ; punie, elle allait s'en plaindre à ses parents qui venaient demander des explications avec insolence. La mère venait journellement accompagner l'enfant, cherchait à faire à la maîtresse « des histoires », croyant sa fille parfaite.

Motifs du peu d'affection : « Sa vanité : « je suis la première, je suis la seule de la classe à posséder ces notes ». Son hypocrisie.

« Enfant intelligente, douée de grandes facilités pour apprendre, ambitieuse avant tout, sans scrupules. Disait qu'elle vous affectionne, tout en vous jouant des tours. Des paroles mielleuses cachant une bien vilaine âme enfantine ». — N° 24 a (*F* 20 *cél.*, — *F* 8).

Beau, robuste. Intelligent, travailleur, bon élève mais sournois et hypocrite. Communicatif, meneur, il était aimé surtout des

filles. L'élève semblait aimer sa maîtresse, la craignait un peu, savait ce qu'elle pensait de certaines de ses actions ; la mettait parfois en colère par ses mesquineries. Était puni rarement mais se plaignait de l'école à ses parents qui venaient demander des explications au directeur.

« Était rapporteur, moqueur, voire cynique ; disait du mal de tout le monde, intrigant et méfiant.

« Il était envieux. Changeait souvent de camarades parce qu'il finissait toujours par se disputer. Lisait énormément, aimait beaucoup les études, mais était superficiel. Dessinait et rédigeait très bien, réussissait surtout dans les descriptions. Mais était vaniteux et cela, en grande partie, par la faute de ses parents ». — N° 27 a (F 21 *cel.*, — M 12).

Habillée avec goût, physiquement bien ; esprit railleur, fanfaronne, effrontée. Intelligente mais peu travailleuse. N'aimait pas sa maîtresse, la mettait en colère par sa mauvaise volonté et ses ricanements. Extrêmement nerveuse : mouvements nerveux des mains ; *ne supportait aucune observation.*

« Se croit supérieure et prétend qu'on la juge telle ». — N° 57 a (F 25 *cel.*, — F 17).

Beau garçon, bon élève, travailleur, esprit vif mais désobéissant et effronté.

« Ironie désagréable, l'élève se croyant supérieur à ses camarades ». — N° 25 a (F 35 *cel.*, — M 14.)

Habillée sans goût ni soins (épingles et taches). Pas propre, louche légèrement. Pas intelligente ni travailleuse ; très effrontée, très fanfaronne. Sociable, voudrait être meneuse même des plus petites, « elle trouve facilement des « bons copains » parmi les garçons les plus terribles et les plus sots (1). Raconte des histoires ridicules et dénuées de sens pour se rendre intéressante. Fait valoir ses robes et ses cheveux. Veut dominer les autres, leur expliquer tout. Est bavarde comme pas une. Grossière ».

L'enfant aime sa maîtresse (« m'a dit plusieurs fois que je suis la maîtresse qu'elle aime le mieux »), mais la met en colère souvent, tous les jours, en bavardant sans arrêt, en mentant *sciemment*, en volant ou en se montrant méchante avec les autres. Est souvent punie.

Motifs du peu d'affection : « Sa bêtise de bavarde et sa prétention ; son effronterie, le mensonge et le vol facile.

« C'est surtout physiquement qu'elle est fatigante et insupportable. Il faut redire cinquante fois la même chose avec elle sans résultat. Elle met à bout de nerfs. Sa voix et son rire bête même sont exaspérants. Ce n'est peut-être pas sa faute, mais elle agit toujours à contre-temps ». — N° 23 a (F 22 *cel.*, — F 5).

Ainsi, la sensibilité n'est pas seulement caractérisée par « l'affectuosité », l'attachement, l'expansivité, la reconnaissance, la délicatesse, le dévouement, etc., mais encore par la simplicité, la franchise, la confiance, la droiture. Montrer sa sensibilité, c'est d'abord être franc et sincère, c'est même, à un certain degré, être naïf. C'est, en effet, grâce à sa naïveté innocente, autrement dit grâce à une confiance naturelle qui n'a pas encore été éprouvée par la ruse et la fausseté, que l'enfant n'a pas honte de sa

(1) Cette maîtresse de maternelle avoue aimer moins les garçons que les filles.

sensibilité et de ses sentiments, et qu'il est spontané. Il faut, en général, qu'il ait été atteint par la brutalité, la méchanceté et les vices, pour qu'il perde sa confiance en l'homme, qu'il cesse de croire au beau et au bien et commence dès lors à cacher ses vrais sentiments et pensées et à considérer la sensibilité et les bons sentiments comme signes de faiblesse ou de bêtise ; bref, qu'il devienne menteur, hypocrite, cynique.

Certes, un enfant déséquilibré moralement est un anormal, c'est un malade au même titre qu'un malade physiquement atteint d'une déficience physiologique. Ils sont tous les deux à plaindre, et ils ont également droit à un traitement poursuivi patiemment et tout à fait objectivement. Cependant, et c'est ce qui est le plus curieux dans les rapports affectifs entre les êtres humains, on pardonne bien plus facilement une tare physique qu'une tare psychique, parce que, ici, le fond du mal est invisible et plus sujet à un soupçon de feinte et de mauvaise volonté. En présence d'une défectuosité physique, on se rend à l'évidence de la non-responsabilité du sujet et on s'incline devant le mauvais sort. Une infirmité peut, naturellement, elle aussi être répugnante : elle n'en apparaît pas moins comme un état involontaire qu'on ne peut pas ne pas considérer comme un malheur et qui doit inspirer la pitié. Si un malade se rend parfois antipathique, c'est encore le plus souvent par son comportement « mental » : caprices, jalousie ou gémissements et cris qui semblent vouloir exagérer le mal intentionnellement. L'infirmité physique elle-même, pour peu qu'elle laisse supposer la présence d'un élément *volontaire*, fait changer notre attitude envers elle. Ainsi, on supporte déjà moins un tic qu'une conformation défectueuse du corps (une bosse, par exemple). Et les parents incultes infligent souvent des corrections cruelles à leurs enfants qui sont sujets à des tics nerveux ou qui souffrent d'incontinence, uniquement parce qu'ils soupçonnent un élément volontaire (ou un manque de bonne volonté, ce qui revient au même) et que l'infirmité physique, ou le conflit moral caché, indépendants de la volonté de l'individu, leur échappent.

Et s'il en est ainsi des actes ou des fonctions physiques ne se trouvant que partiellement sous le contrôle de la conscience, à plus forte raison peut-il en être de même des travers de la conscience. Il faut être médecin, il faut être bon psychologue, pour voir un peu clair dans le mécanisme intime de la vie mentale inconsciente, pour saisir là encore la fatalité ou le déterminisme et, du même coup, l'irresponsabilité de l'individu et son impuissance d'agir ou de penser, de sentir ou de vouloir autrement qu'il ne fait.

Il faut avoir nettement conscience de la présence d'une infirmité réelle, pour n'en être pas personnellement atteint dans son affectivité et pour pouvoir souffrir et traiter le sujet avec pitié ou en « philosophe ».

CHAPITRE V

RAISONS MORALES

Dans cette catégorie nous faisons entrer des mobiles d'ordres divers n'ayant pas de rapports directs avec le travail scolaire proprement dit mais affectant profondément le sentiment moral, social ou esthétique du maître. Ce sont d'abord certains vices ou mauvaises habitudes, tels que : la kleptomanie, la masturbation, l'intérêt exagéré pour la vie sexuelle, etc. Ce sont ensuite les défauts sociaux de certains enfants, désorganiseurs ou mauvais meneurs, le mensonge, le rapportage, la cruauté. Ce sont, enfin, les péchés contre le goût esthétique fondamental, contre les règles du savoir-vivre élémentaire. Ici encore, tous les maîtres ne sont pas sensibles de la même façon ni au même degré.

Les raisons morales sont, plus que les raisons scolaires, proches des raisons personnelles au point de se confondre avec elles, si bien que, souvent, on ne pourrait plus dire avec certitude où est la cause et où est l'effet. Car, de même qu'une raison d'ordre moral peut provoquer une attitude personnelle, de même celle-ci peut nuancer notre jugement moral sur la personne en question, en faisant passer sa conduite à travers notre prisme affectif.

La parenté intime entre les raisons qui entrent dans cette catégorie et celles qui sont essentiellement personnelles réside encore dans le fait que l'immoralité chez l'enfant nous affecte profondément et nous cause desceptions particulièrement pénibles. Nous n'aimons pas les travers moraux chez nos égaux, mais bien moins encore chez ceux qui sont censés n'en point avoir, qui ont, pour ainsi dire, pas droit à en avoir. L'immoralité, nous ne nous affecte pas seulement ; nous en sommes indignés. Un « enfant immoral » c'est tout simplement un maître, car « enfance » et « immoralité » sont deux notions dont on admet malaisément la coexistence. Et si le maître, comme nous l'avons déjà montré plus d'une fois, s'en prend souvent à l'enfant comme à un être responsable, avec une sévérité exagérée, il se montrera, ici, dans le cas d'immoralité, plus sévère encore, étant lui-même plus af-

fecté. Sa sévérité se fera d'autant plus sentir qu'en une certaine mesure il se sent lui-même responsable.

Et puis, à l'antipathie pour l'enfant s'ajoutera parfois une antipathie pour le milieu d'où celui-ci vient, que ce milieu soit inférieur ou supérieur à celui du maître. Cette antipathie pourra même à la longue dégénérer en une vraie haine, prenant un aspect tout personnel. En outre, un long commerce étroit avec l'élève ne manquera presque jamais de se répercuter plus ou moins directement sur la personnalité même du maître. Dans les conditions de la vie scolaire, ces répercussions ne se présentent qu'un peu trop fréquemment.

Jolie, très élégante ; joviale, mais peu sociable ; très mauvais caractère, très nerveuse. Intelligente mais pas travailleuse ; soumise, très effrontée, hypocrite. N'aimait pas sa maîtresse, la mettait souvent en colère par désobéissance, insolence, mauvaises réponses. Punie, elle s'en plaignait à ses parents, et sa mère la soutenait trop, lui donnait toujours raison.

Motifs du peu d'affection : « Sa méchanceté. Était méchant avec ses compagnes, d'un caractère exécrable, sans cœur. » — N° 14 a (F 36 cél. — F 12).

Pas intelligent, très instable, désobéissant, il faisait le désespoir des maîtres des classes précédentes. Bavardait pendant les leçons, pinçait ses voisins pour créer du désordre. Rongeaait ses ongles. Sentait que le maître lui préférait les autres élèves et disait même souvent. Il était, du reste, détesté aussi de ceux, sauf deux ou trois qui l'admiraient pour sa crânerie.

« Était malpropre, querelleur, égoïste, montrait peu d'admiration pour le travail. Se plaisait dans la malpropreté. Vêtements sales. Crachait à la figure de ses camarades. Ne se mouchait jamais. Se battait tous les jours. Était voleur. » — N° 35 a (M 30 cél. — M 11).

Assez intelligent mais pas travailleur ni obéissant ; surnommé fanaron. Meneur, aimé de ses condisciples mais pas des maîtres. L'élève lui-même n'aimait vraisemblablement pas son maître (« il en était incapable »), le mettait souvent en colère par son manque de discipline et ses leçons non suivies, et était souvent puni.

« C'était un hypocrite sans aucune conscience.

« J'ai rarement rencontré un enfant d'un milieu social cultivé qui fût aussi dépourvu de moralité, aussi pervers. » — N° 16 (M 48 mar. — M 16).

Belle, du goût dans la mise, très robuste. Intelligente, bon élève mais obéissant peu. Pas communicative ni sociable. Soumise, fanaronne, effrontée ; boudeuse, dédaigneuse, ne craignait pas sa mère à qui elle tenait tête, très susceptible.

« Enfant désagréable et pas sympathique, malgré un physique plutôt joli.

« Fillette de mœurs légères et de conduite douteuse, causait beaucoup de souci à sa mère. A été mêlée, à 13 ou 14 ans, à une histoire de mœurs, avait quitté sa mère pour se réfugier chez les grands-parents paternels qui vivaient en mauvaise intelligence avec leur bru, jeune femme peu intelligente dont le mari — sujet belge — était parti au cours d'une crise d'alcoolisme et s'était engagé dans la légion étrangère pour cinq ans au Maroc. Cette femme avait alors demandé le divorce et l'avait obtenu. Ce qui avait attiré sur elle la colère de la famille du mari.

« Cette fillette tenait le ménage de sa mère ; elle veillait tant en que mal sur sa petite sœur, pendant le travail de la mère, mais elle était autoritaire et dure avec la petite ». — N° 39 a (F 5. cél. — F 13).

Laide, peu robuste. Intelligente, mais travaillant peu. Sournoise, hypocrite. Met souvent sa maîtresse en colère, soit par paresse soit par sa perversité (« cas où la maîtresse a surpris des initiations déplacées de ses camarades, cas d'homosexualité »), est souvent punie.

L'enfant est placée dans des conditions sociales déplorables — exemples devant les yeux —, connaît tout de la reproduction, vicieuse.

« Enfant qui me donne une espèce de dégoût à cause de sa tenue et de ses instincts vicieux, à cause de sa malpropreté également. Enfant menteuse. Le manque de sympathie doit être encore causée par le milieu d'où elle vient ». — N° 19 a (F 23 mar. — F 10).

On connaît aussi le désespoir du maître en face de ce type d'enfant « vicieux » aimant les propos « sales » qu'il lui défend. Il les débite, le plus souvent, à seule fin de se « distinguer », de faire impression, en imitant quelqu'un de son entourage. Ces propos soulèvent souvent des crises de protestation ou d'indignation de la part des autres élèves, indignation qui, du reste, est parfois toute feinte et même perfide, n'ayant pour but que de saisir l'occasion de répéter les mêmes propos à haute voix devant le maître afin d'encourir pour cela le risque de sanctions. A l'intérêt que les autres enfants ont, eux aussi, pour les choses défendues, s'ajoute encore la curiosité de voir la réaction du maître que l'on soumet ainsi astucieusement à l'épreuve. D'une façon générale, celui-ci agirait mieux en faisant une sourde oreille ou en se désintéressant de ces « choses-là ». Avec l'abolition du « tabou », l'intérêt particulier des enfants pour lui s'évanouirait tout seul. Mais si le maître cède à l'occasion de l'effroi, de l'indignation ou de l'effarement devant ces propos, au fond, le plus souvent innocents, il ne fera qu'amuser et redoubler la curiosité. Il ne manquera point de revenir à la charge et de troubler ainsi l'ordre, ce qui amènera infailliblement des conflits.

Mais voici le cas d'une antipathie particulièrement intense, où des raisons morales et personnelles se trouvent enchevêtrées d'une façon curieuse.

Le père de l'élève est millionnaire. Le professeur donna à l'élève des leçons particulières à domicile, pendant quatre ans. Le Garçon très bien habillé mais laid, de constitution faible. Esprit vif, mais pas travailleur et mauvais élève ; effronté, méfiant, hypocrite. « Menteur congénital, très rusé, très laid, ne laideur aussi bien morale que physique, il se croyait très spirituel ».

« Après son départ du lycée, il est devenu un « homme remar-

quable », grand brasseur d'affaires, a une situation sociale très enviable, gagne beaucoup d'argent et est redouté.

« Il était immoral, essentiellement cynique et soumis ; avait une intuition profonde du vice et croyait tout le monde fait comme lui.

« Je le détestais car je le voyais bête. J'étais frappé de sa connaissance précoce de tous les vices dont il était très décidé à se servir. Je savais qu'il réussirait dans la vie. Il était « maître à bassesses », sans cœur ni esprit, et je le méprisais par anticipation. Il avait un besoin animal de société mais *ne s'oubliait jamais lui-même. Jamais un rayon d'enthousiasme n'a illuminé son cœur.* Maintenant, à l'âge de 22 ans à peine, il a l'air d'un « monsieur » de 40-45 ans. Quand je suis obligé de toucher ses mains impressionnantes et crapuleuses, pleines de bagues chères, je sens « les grenouilles »... — N° 30 a (M 24 mar. — M 16).

Ce qui est à noter particulièrement dans le dernier cas, c'est le jugement affectif par *anticipation* de l'homme futur que le maître croyait pressentir dans l'élève. C'est ce que nous avons déjà rencontré dans le cas de jalousie d'une maîtresse pour le succès futur de son élève. Mais si, dans ce cas-là, il s'agissait d'un succès féminin, chose qui préoccupe beaucoup la femme, ici c'est le succès matériel et social qui semble être en cause. Dans les deux cas il y a un peu d'une sorte de révolte contre « l'injustice du sort, vu l'insensibilité, le manque de mérites propres du sujet. Dans les deux cas il y a donc un « jugement par sentiment d'égalité, de comparaison. La comparaison pouvait même être, ici, tout *actuelle* : le professeur, assez jeune lui aussi, sorti de famille pauvre et n'ayant atteint sa situation modeste qu'au prix d'efforts extraordinaires en face de ce « fils à papa », de ce garçon taré moralement et insignifiant par ses capacités, qui, néanmoins, est appelé à jouer plus tard un rôle important dans la société, à s'imposer à tous, tout naturellement et sans avoir à faire pour cela le moindre effort. Injustice évidemment socio-économique, résultant d'une inégale distribution des richesses mais, devant l'exemple concret, transposée sur un plan personnel. Il faut cependant ajouter que, du moins dans le cas présent, l'envie n'était pas nécessairement le facteur déterminant *primitif* de l'attitude affective. L'élément moral proprement dit devait y jouer le rôle principal. Notez le jugement sévère de l'insensibilité, l'incapacité d'enthousiasme d'une part et, d'autre part, le sentiment d'une immoralité *consciente d'elle-même* et pleinement responsable (comportement réfléchi et calculé) d'un jeune homme qui « ne s'oublie jamais lui-même »).

Et voici encore un cas intéressant de jugement moral du même type quoique suivi d'une réaction affective moins forte.

Mère décédée, père en ménage (profession mal définie).

Habillé assez bien ; une certaine prétention dans la tenue pauvre ; de physique efféminé, peu robuste. Très intelligent, l'esprit vif, peu travailleur, élève fantaisiste. Trop obéissant. *Réfléchi sous une apparence indifférente, nonchalance affectée ; sournois, obséquieux, hypocrite, feignait l'esprit religieux ou l'athéisme suivant les circonstances ; s'épanouissait dans les affaires louches. Sourire de complaisance, attitude douceureuse ; ironie, cynisme narquois. Communicatif, avec la possibilité de réserver tout un domaine.* Meneur discret et perfide, dissolvant, agent provocateur, ayant du mépris pour ses camarades, les uns l'admiraient, les autres le craignaient. Quant aux professeurs, certains l'estimaient.

« Cet enfant m'était antipathique malgré la pitié qu'il m'inspirait (par la vie de famille). Le fond de son caractère était une perversion de la conscience morale. La ruse, l'habileté, la tromperie lui paraissaient des vertus. Il savait flatter pour un dessein longuement prémédité. Il incitait les camarades à mépriser le travail scolaire et il travaillait seul chez lui. Extrêmement empressé et serviable, il cherchait à capter la confiance. Ayant les clefs, il fouillait les tiroirs pour se constituer un dossier qui aurait pu dans son esprit être une arme. Il cherchait à se rendre indispensable. Il suggérait les hypothèses défavorables en trahissant ceux dont il avait la confiance. Extrêmement ambitieux et servi par une intelligence vive et une grande souplesse d'esprit, il frappait à toutes les portes, et son attitude humble et aimable apitoyait. Il utilisait aussitôt cette pitié. Est entré ainsi à l'Ecole des Langues Orientales, en vue d'une carrière diplomatique, s'est spécialisé dans le japonais. Aucun scrupule, susceptible même d'utiliser sa jeunesse efféminée pour trouver de l'argent ou des appuis. Duplicité constante le rendant très antipathique.

« J'ai eu pour ce jeune homme une très grande pitié. J'ai essayé personnellement de l'aider à vaincre son scepticisme et son amicalité. Je n'ai pas réussi, en partie parce que mes efforts étaient ontrecarrés par d'autres. Après son départ de l'école, je me suis intéressé à lui, je lui ai donné des conseils pour l'aider à poursuivre ses études et l'empêcher, dans la mesure de mes moyens, de tomber plus bas. Ayant réussi aux examens du B. E. P. S., il est entré dans le commerce, cherchant à travailler le matin seulement pour poursuivre ses études, puis a végété par des moyens vagues » — N° 11 a (M 42 père — M 17).

Quand les raisons morales ou sociales ne se conjuguent pas avec l'élément personnel, elles le font avec les raisons scolaires. Dans ce cas, le phénomène devient plus compliqué encore, et l'élément personnel, quoique point mentionné explicitement, ne s'y laisse pas moins deviner.

Pas intelligente mais travailleuse, obéissante ; placide, réfléchie. Est consciencieuse, appliquée et ordonnée, caractère souple, conduite excellente.

Moti, de l'affection : « Sa douceur, sa grande bonté pour ses camarades.

« Elle » consciencieuse et appliquée. Travaillait pour suppléer au manque de mémoire. D'une grande bonté et d'une grande douceur, elle était sympathique à ses camarades et à ses maîtresses ». N° 13 s (38 mère — F 13).

Intelligente, d'esprit vif, *pour le mal*, pas obéissante, turbulente, effrontée. Elève indisciplinée et méchante. N'aimait pas sa maîtresse, la mettait souvent en colère par sa paresse, ses mensonges et son manque de cœur.

« L'élève n'aimait que le mal et la souffrance.

« Elève indisciplinée et sournoise qui ressentait le plus grand plaisir à voir souffrir ses camarades. Foncièrement méchante, elle ne s'attaquait qu'aux plus jeunes, certaine d'être aussi la plus forte. Très paresseuse, elle n'était capable d'aucun effort et d'aucun travail sérieux ». — N° 13 a (F 39 mère — F 11).

Mal habillé, vu le manque de soin toujours déchiré et sale ; constitution faible, boiteux ; renfermé, placide, très sournois, fanfaron, effronté, hypocrite. N'aimait pas son maître, le mettait souvent en colère par son peu de travail et sa mauvaise conduite à toutes les récréations et en dehors de l'école ; était aussi souvent puni.

« Mauvais enfant et mauvais élève, cherchant à mal faire, à battre ses camarades, n'aimant pas le travail scolaire.

« Sujet polonais qui avait été adopté par un autre Polonais, lui-même père de plusieurs enfants et regrettant d'avoir une telle charge, car l'enfant était méchant et cherchait à faire le mal. Un jour, à une visite des poches (cours préparatoire), on lui trouve un couteau de cuisine pointu, un autre jour un bouchon de carafe, et beaucoup d'objets étrangers à l'école. Très mauvaise conduite dans la rue et grossier. Comme travail scolaire, très peu de résultats et sujet dangereux pour ses camarades ». — N° 9 a M 30 mar. — M 8).

Dans le cas présent, bien plus encore que dans beaucoup d'autres, on est en droit de supposer chez l'enfant un profond drame intérieur, un complexe d'infériorité (enfant adoptif, boiteux) qui cherchait sa compensation dans des agissements d'un certain ordre (collectionnement d'objets, fanfaronnade, etc.). La vie difficile en famille et le peu d'affection à l'école n'étaient pas non plus de nature à développer chez lui de bons sentiments sociaux. Un examen plus objectif eût certainement pu découvrir ici un fond de misère méritant une compassion bienveillante bien plus qu'un jugement formel ne voyant que la responsabilité de l'enfant.

Elève médiocre, pas intelligent ni travailleur ; peu obéissant, sournois, effronté, hypocrite. Indiscipliné en classe, travail nul (leçons jamais apprises), très impoli et violent.

« Elève très indiscipliné. Caractère très impulsif, passeux, aucun effort pour bien faire, très querelleur.

« Cet enfant d'une famille de modestes ouvriers mais travailleurs faisait, ainsi que son frère, le désespoir de ses parents. Tous les systèmes employés pour un redressement moral, récompenses ou menaces, n'ont donné aucun résultat appréciable. Le seul plaisir de cet enfant était de faire le mal ». — N° 7 a (M 47 — M 11).

Pas intelligent mais effronté énormément ; obscurieux, hypocrite. Pas communicatif, point du tout sociable, était complètement délaissé de ses camarades. N'aimait pas son maître mais le craignait, le mettait quelquefois en colère quand, pris

sur le fait, il niait. Puni, il allait s'en plaindre à ses parents qui cherchaient toujours à excuser leur fils.

Motifs du peu d'affection : « Son hypocrisie, ses mensonges. « Très paresseux, cahiers malpropres, orgueilleux, forgeait des histoires de toutes pièces où il était toujours la victime de ses condisciples.

« Très faux, se plaignait constamment de ses camarades, souvent sans raison, pour les faire punir. Très brutal et dangereux par ses coups de pied, ce qui nous obligeait à lui interdire l'accès de la cour. Ses parents, d'une faiblesse immense, le soutenaient, l'approuvaient. Détesté de tous les élèves de l'école à tel point que tout ce qui était fait de mal était mis invariablement à son actif par ses condisciples ». — N° 3 a (M 32 mar. — M 10).

Dans bien des cas, comme on a déjà pu s'en rendre compte, les trois catégories — personnelle, morale, scolaire — entrent en jeu, à tel point qu'il devient impossible d'affirmer avec quelque certitude laquelle des trois était prépondérante ou primitive.

Beau, intelligent, travailleur, obéissant ; placide, réfléchi.

Motifs de l'affection : « Travail, sagesse et propreté, sensibilité. Elève doux et affectueux, docile et poli, soigneux, aimant peu les plaisirs, les jeux. Grande douceur de caractère. Enfant plutôt sombre et triste (mère souvent malade) ; peu expansif, d'une politesse exquise ; studieux et très soigneux, d'une application rare. Tempérament calme, intelligence vive et montrant déjà beaucoup de bon sens et un grand désir d'apprendre. Très attentif aux divers cours. Cœur bon et sensible ». — N° 4 s (M 33 mar. — M 10).

Nous avons là un de ces « petits vieux » au caractère doux, soumis et bien commode pour le régime scolaire. Mais voici son contraire qui donne souvent au maître du fil à retordre. Dans les deux cas (même maître) l'élément scolaire, quoique mis en avant, est intimement lié aux éléments moraux, sociaux et personnels.

Famille pauvre, père séparé de la famille.

Vêtements déchirés et très sales ; robuste mais tendance aux grimaces. Elève médiocre, peu obéissant, fanfaron, effronté. Jovial, communicatif, meneur. Aimait peu son maître, le mettait en colère par sa brutalité, rires moqueurs, etc. Était souvent puni.

Motifs du peu d'affection : « Paresse, malpropreté, mensonges. « Elève perpétuellement agité, brutal, menteur, paresseux. Tendance au vol, à l'école buissonnière ; imagination très vive, tendance à exagération.

« Elève arriéré, intelligence ouverte au mal et aux plus vilains sentiments. Menteur né. Souvent d'une saleté repoussante. Prenait plaisir à causer du désordre dans la classe, à nuire à ses voisins : coups, vols, etc. J'ai employé tous les moyens : résultats à peu près nuls. Le milieu familial laissait à désirer. Type parfait de vaurien ». — N° 4 a (M 38 mar. — M 12).

Ainsi donc, de fil en aiguille, à travers les divers sens compris dans la notion de sensibilité, nous sommes

passés des raisons personnelles à des raisons d'ordre moral, social et esthétique, pour arriver à celles qui concernent les intérêts scolaires proprement dits. Il ne pouvait d'ailleurs en être autrement. Nous avons déjà indiqué que, de tous, c'est aux traits de caractère que nous tenons le plus dans l'appréciation d'une personnalité et que ce sont eux qui provoquent chez nous les plus vives réactions. C'est que, sans raisonnement aucun, tout acte moral ou immoral, toute conduite sociale (et, dans notre cas, scolaire), nous semblent être plus ou moins en fonction d'une sensibilité naturelle du sujet ; ils sont aussi considérés comme *faits volontaires* engageant la responsabilité de la conscience. Aussi, tous ces faits, et ils sont extrêmement nombreux, nous touchent singulièrement alors même que notre Moi n'y est intéressé que d'une façon très indirecte. Nous en sommes même touchés à tel point qu'il est souvent difficile de distinguer entre le personnel subjectif et le moral (ou le scolaire) objectif. Même dans les cas explicitement présentés comme ayant des mobiles moraux, sociaux ou scolaires, on sent nettement l'élément personnel prendre le dessus, déterminant l'appréciation morale elle-même. La preuve, c'est que les mêmes traits de caractère indiqués par les uns comme défauts déplaisants sont au contraire présentés par d'autres, non pas certes comme des qualités, mais de toute façon comme choses plaisantes ou agréables. Par exemple : l'*orgueil*, dont on peut tirer tout ; la *laquinerie* ou la *pitrerie*, qui amusent sans méchanceté, sans le désir de blesser (est-ce bien sûr ?...) ; la *réserve*, qui est signe de distinction, de tact, de bonne éducation ; l'*entêtement* devient fermeté, l'*effronterie* hardiesse, et ainsi de suite.

On voit combien le goût et les préférences toutes personnelles, ou encore, des raisons inconscientes intimes, teintent tout à leur manière et entraînent des jugements, non pas expressément arbitraires, mais trop subjectifs, sur des vertus qui, dans d'autres cas et présentées sous un autre jour, seraient mesurées par la même personne selon une tout autre échelle de valeurs. Dans presque tous ces jugements, l'élément personnel (ou, plutôt, *inter-personnel*) entre presque toujours soit comme facteur constitutif et déterminant soit seulement comme un effet susceptible d'intervenir par la suite au titre de facteur partiel dans les jugements ultérieurs. Rares sont les cas où les raisons morales et sociales soient dégagées de tout élément personnel. Et encore n'est-ce pas toujours très sûr.

CHAPITRE VI

RAISONS SCOLAIRES

I. Deux moments principaux.

Du fait scolaire on dirait, à juste raison, qu'il constitue la somme de l'activité commune du maître et de l'élève. Par lui s'organisent leurs rapports quotidiens et il est le foyer où convergent leurs intérêts respectifs. C'est donc là que se trouve une source inépuisable de raisons d'accord ou de désaccord. Le fait scolaire doit, par conséquent, être le point de départ d'un très grand nombre de phénomènes qui peuvent aboutir à des rapports affectifs.

On pourrait même dire *a priori* que la majorité de ces phénomènes partent de ce fait et que nous aurions dû commencer par là l'examen des mobiles des rapports affectifs entre maîtres et élèves. Si, pourtant, les données de notre enquête nous ont fait reléguer les raisons scolaires à la dernière place, celles-ci n'en sont pas moins nombreuses et importantes.

Elles sont aussi beaucoup plus explicites que les autres, plus simples, et plus faciles à exprimer et à comprendre. Le succès scolaire étant le premier souci du maître, son point d'honneur, l'intérêt même de sa vie, il se conçoit que tout facteur qui favorise la tâche du maître et lui offre des possibilités de s'affirmer et de faire épanouir ses ambitions professionnelles, éveille en lui, en dehors même de toute autre raison, une bonne disposition, un *intérêt*, une *force d'attraction*, en un mot de la *sympathie*. Par contre, tout individu qui rend sa besogne plus ardue et son succès plus aléatoire, qui rompt par de l'indiscipline l'équilibre de l'organisation scolaire et diminue l'autorité, partant la personnalité même du maître (car dans tout acte d'indiscipline le maître se voit un peu atteint personnellement), provoquera nécessairement chez celui-ci un état d'âme de dépit, de colère, d'amertume, d'*antipathie*.

Au fait, que demande-t-on à l'élève pour qu'il soit considéré « bon » et pour qu'il satisfasse les desiderata du maître ? Quelles sont les qualités le plus souvent invo-

quées au sujet de l'élève sympathique, lorsqu'il s'agit de raisons scolaires pures ?

Les vertus scolaires sont d'abord celles qui favorisent ou assurent le succès de l'enseignement proprement dit. Il y en a plusieurs qui sont requises pour la bonne marche du travail scolaire ; il y en a même qui, en apparence, n'ont avec celui-ci qu'un rapport indirect. Nous avons déjà pu, jusqu'ici, en indiquer quelques-unes, nous en découvrirons d'autres par la suite.

C'est, pour commencer, l'application, la régularité, le bon ordre — qualités toutes « matérielles », pour ainsi dire ; les qualités mentales ou psychiques ensuite : intelligence, vivacité d'esprit, attention, bonne mémoire, bon sens et jugement normal, de la curiosité scientifique et enfin des aptitudes spéciales pour les sciences diverses. Il y a aussi des qualités physiques : système nerveux bien équilibré, bonne santé, absence d'infirmités, particulièrement de celles qui peuvent troubler l'attention du sujet ou de ses condisciples (bégaiement, incontinence, malpropreté, mauvaise odeur, etc.). Il y a encore certaines autres qualités : affectives, morales, sociales et esthétiques, également importantes pour le succès scolaire. Nommons parmi celles-ci : la docilité, l'esprit de discipline, la politesse, les bonnes manières, la sensibilité (aux paroles, ainsi qu'aux marques matérielles d'approbation et de réprobation), la sociabilité (bonne entente avec les condisciples, loyauté et solidarité).

Pour toutes ces choses-là, il faut évidemment prendre en considération la variété de goûts personnels, de tempéraments et de caractères des maîtres. Toutes ces vertus ne sont pas à proprement parler scolaires, et plusieurs d'entre elles ont déjà été examinées ailleurs sous d'autres rubriques. Il faut, d'autre part, ne pas perdre de vue que les états purs sont rares, que, d'une façon générale, les mobiles de sentiments sont plus ou moins complexes, et qu'il est tout à fait exceptionnel de les pouvoir ramener à une seule raison. Affirmer la prédominance de l'élément scolaire dans un certain cas, n'est nullement pour nous exclure l'action d'autres facteurs. Et que ceux-ci entrent en jeu simultanément avec le facteur prédominant ou postérieurement à lui, ils pourront finir par fusionner avec lui ou même par se le soumettre. Mais l'activité scolaire, à elle seule, est déjà pour le maître une source très riche en phénomènes pouvant provoquer des réactions affectives : des joies et des tristesses, des espoirs et des déceptions, des dépités et des colères, autant d'émotions passagères ou durables.

Dans presque tous ces cas, deux moments princi-

paux sont à noter : a) sentiment d'une responsabilité de l'élève dans une conduite considérée consciente et volontaire ; b) « report » automatique à la personnalité du maître.

La présence du premier moment a déjà été examinée pour ce qui a trait au caractère ou au comportement moral, social et esthétique de l'enfant. Nous avons essayé de montrer qu'on est d'autant plus (ou, peut-être, uniquement) affecté par le comportement de quelqu'un qu'on le suppose, ne fût-ce que vaguement et avant tout raisonnement, comme étant le fait volontaire d'un être responsable (majeur). Pour ce qui est des faits scolaires, ce facteur semble jouer un rôle plus important encore. L'inattention, la paresse, l'irrégularité, la turbulence, l'indiscipline, en un mot l'instabilité, mentale ou physique, à l'école ne peuvent pas ne pas être considérées par le maître comme de *la mauvaise volonté*. Si l'élève manque à ses devoirs, c'est qu'il le fait délibérément ou qu'il ne trouve pas nécessaire de s'y prêter de bon cœur. Les devoirs concrets que l'école impose à l'enfant relèvent même plus de la responsabilité consciente de celui-ci que les obligations morales et sociales, plus abstraites et plus compliquées. Le règlement scolaire est, en effet, assez simple ; ses impératifs sont quasi absolus. L'élève n'a qu'à s'y soumettre. Les discussions sont inutiles. Il n'y a pas pour lui grand'chose à admettre par la raison. Ce n'est pas à lui de juger et d'apprécier l'utilité de certaines disciplines du programme ou la valeur d'une certaine philosophie éducative. Ce sont d'autres qui pensent pour lui. Il peut être sûr que c'est pour son bien. Le maître ne peut faire pour lui qu'une chose, c'est de rendre son enseignement plus facile et plus agréable. C'est aussi ce qu'il s'efforce de faire, en général. Si donc l'élève est retors, s'il résiste, s'il se retranche, c'est qu'il ne *veut* pas, c'est qu'il oppose sa *mauvaise volonté* aux meilleures intentions du monde.

Voilà pour le premier moment.

Le second est essentiellement personnel et ressortit étroitement aux faits scolaires. C'est que, d'abord, le maître se considère lui-même atteint personnellement par le succès ou l'insuccès scolaire de l'élève. Et cela, principalement, parce qu'il accorde une importance extrêmement grande, voire exagérée, au succès scolaire en général et à son rôle à lui en particulier. Ce n'est naturellement pas pour satisfaire le maître que l'élève doit travailler ; le maître n'est non plus toujours la cause essentielle de l'insuccès. Il serait faux de l'affirmer, le maître protesterait énergiquement le premier. Cependant, c'est lui-même qui, au fond, se charge d'une grande partie de la responsabilité. C'est

le sentiment caractéristique de l'auteur à l'égard de son œuvre, sentiment bien peu justifié, du reste, étant donnée la ressemblance par trop lointaine entre cette matière vivante, partant assez réfractaire à la volonté d'autrui, qu'est l'élève avec la matière inerte et docile qui est traitée ou modelée à souhait par l'artiste. Bien plus, il arrive au maître de s'identifier avec la science qu'il enseigne à tel point qu'il devient en quelque sorte, lui aussi, à côté d'elle, une partie de l'objet de l'école. Cette attitude devient plus saillante encore lorsqu'il s'agit de plusieurs maîtres collaborant dans la même classe à des matières diverses, comme cela est le cas dans l'enseignement primaire supérieur ou secondaire. Le professeur de mathématiques, par exemple, dont l'enseignement aura peu de succès auprès d'un élève réussissant plus ou moins dans une autre branche, se sentira « offensé » pour les mathématiques ; et ce avant toute considération des aptitudes réelles de l'élève pour cette branche.

Ce n'est pas seulement par « conscience professionnelle ». Le maître saurait parfaitement dégager la plus grande part de sa responsabilité. Il pourrait même, au besoin, rejeter celle-ci entièrement sur l'élève. Mais il y a encore ici autre chose. C'est que le métier d'éducateur comporte autant d'amour-propre et de jalousie que la vocation d'artiste (ou de chef). A tort ou à raison, il y va, comme dans l'art, de création, de l'extériorisation du Moi, de ce qui cherche à être reconnu, apprécié. L'œuvre est une partie du Moi de l'artiste, sa valeur est la valeur de son Moi. Ce qu'il y a de particulier ici, c'est que « l'œuvre » elle-même est souvent considérée comme résistant *volontairement* aux efforts du « créateur ». Aussi celui-ci en voudra-t-il à elle avant que toute « critique » lui soit adressée du dehors.

Cette tendance inconsciente du maître à rapporter les faits scolaires à sa personne, se fait jour nettement lorsqu'il s'agit de faits qui ont trait à la discipline scolaire.

En effet, celle-ci est si peu impersonnelle et objective, si étroitement attachée à l'autorité du maître que discipline et autorité sont facilement confondues et prises l'une pour l'autre. Non seulement l'élève, mais le maître lui-même donne facilement dans le piège. Pour lui aussi, la discipline n'est souvent que ce qu'elle peut comporter comme égards à son autorité et à son prestige personnels. Une entorse à la discipline sera donc nécessairement un manque d'égard pour sa personne. Il y a probablement aussi une sorte de déformation professionnelle résultant du fait qu'on a toujours affaire à un public relativement soumis, favorisant la tendance vers une sorte de petite

dictature qui supporte difficilement l'indocilité et la désobéissance. Il y a toutefois une sorte de *sentiment d'injustice* quand, au lieu de reconnaître et d'apprécier les efforts et les bonnes intentions du maître, on le trouble, on le « chahute » (1). Outre le manque de respect, il y a, en effet, dans l'inattention et l'indiscipline de l'élève, une certaine *ingratitude*, peut-être même l'expression d'un sentiment de malveillance, qui sont pénibles surtout parce que jugées « imméritées ».

Les cas que nous donnons ci-après sont typiques pour la catégorie « scolaire », c'est-à-dire celle où les raisons scolaires sont presque seules indiquées comme motifs du sentiment. Nous en trouverons d'ordres divers : l'activité intellectuelle de l'enfant, son activité scolaire, sa conduite, etc.

II. Intelligence — Curiosité.

L'intelligence n'est pas soulignée de façon particulière. Généralement, elle n'est notée qu'en passant, de sorte que, dans la plupart des cas, elle ne semble pas jouer un rôle décisif comme mobile d'attitude affective. Le terme intelligence est, du reste, assez vague, et on y met souvent des traits de caractère des plus disparates et des aptitudes des plus variées. On sait, par exemple, combien il est facile de confondre, à l'école, les phénomènes de la mémoire avec ceux de l'intelligence.

Dans certains cas, cependant, l'intelligence est mise au premier plan comme motif affectif. Très souvent il ne s'agit que de l'intelligence scolaire spécifique, ce qui est naturel, puisque c'est principalement par et pour le succès scolaire que l'intelligence de l'élève est appréciée par le maître. Pour qu'elle soit évaluée selon une autre échelle de valeurs, il faut que des rapports plus personnels s'établissent entre le maître et l'élève (du moins dans les travaux par groupes, jeux, excursions, etc.), ce qui n'arrive pas toujours.

Enfant extrêmement intelligent, très travailleur, esprit très vif ; élève excellent, réussissant avec la même facilité dans toutes les matières du programme ; très obéissant ; placide, très réfléchi. Assez communicatif et sociable, mais un peu à l'écart des autres élèves.

Motifs de l'affection : « Son intelligence, son application, sa douceur. Cet élève a fait montre des mêmes aptitudes pendant

(1) Voir p. 53, le cas N° 22 a, où la maîtresse trouvait l'élève antipathique à cause des nombreux ennuis que cette enfant lui causait, « ennuis assez injustes ».

toute sa scolarité ; il a fait l'admiration de tous ses maîtres successeurs par la vivacité de son intelligence et par l'application qu'il montrait en tout ». — N° 6 s (M 35 père — M 9).

Pas intelligente, pas travailleuse, pas bonne élève, quoique obéissante et placide. Mettait souvent sa maîtresse en colère ne s'appliquant pas au travail. Était souvent punie et s'en plaignait à ses parents.

« Élève sournoise et paresseuse. Prévenante mais très peu intelligente, incapable d'apprendre un résumé par cœur. Ne se rendait pas compte de son infériorité, était mécontente du succès de ses compagnes et voyait dans chaque note gagnée par une autre une marque de faveur de ma part ». — N° 51 a (F 20 cél. — F 11).

La sensibilité de l'écolier est appréciée par le maître non seulement au point de vue affectif ou moral, mais aussi du côté intellectuel. L'enfant déficient est, plus ou moins, spirituellement insensible, fermé aux choses de la pensée comme aux choses morales, sociales et esthétiques. Peu de choses l'intéressent, l'attirent. Par contre, plus l'enfant est normal, mentalement et physiquement, plus il est sensible au monde extérieur, et plus il est curieux de sentir, de comprendre, d'apprendre. Le maître doit donc apprécier encore la *sensibilité-curiosité*. C'est, en effet, son aide la plus grande. On n'aura pas beaucoup de peine à susciter, chez un enfant doué de cette qualité, l'intérêt pour les matières enseignées. D'autre part, l'intérêt porté aux matières est nécessairement reporté en partie aussi sur le maître. Source d'un savoir qui intéresse, celui-ci acquiert aux yeux de l'élève du prestige, une grande autorité, dépassant souvent (ou même remplaçant) celle des parents.

« Enfant vigoureux, mais mal élevé par des parents faibles et très dévoués. Ma sympathie pour lui avait pour origine la spontanéité de ses reparties, la franchise de son attitude, la *curiosité de son esprit primesautier*. J'avais sur lui l'autorité que ses parents ne pouvaient lui imposer. J'aurais souhaité l'avoir sous ma direction pendant plusieurs années (l'enfant est passé dans une autre école par suite de changement de domicile). Je ne doute pas qu'en grandissant il ne soit devenu un brave homme ». — N° 44 s (M 27 père — M 9).

Intelligente et très travailleuse, très bonne élève, très obéissante. Primesautière, démonstrative ; très joviale, très communicative et sociable. Aimait beaucoup sa maîtresse, venait chez elle prendre des leçons particulières gratuites, « les parents ne pouvant payer et l'enfant étant intéressant ».

Motifs de l'affection : « Sa confiance naïve. Enfant sérieuse, curieuse, d'une bonne curiosité qui s'intéresse à tout et veut tout comprendre ». — N° 15 s (F 33 cél. — F 11).

Pas intelligente ni travailleuse ; élève médiocre, peu obéissante. Placide, sournoise, hypocrite. Craignait sa maîtresse, était trop câline pour la mettre en colère.

« Elle avait l'esprit lourd, grossier, n'était pas franche, voulait toujours avoir raison. Avait toujours l'air ennuyé, détaché de la leçon, donc un caractère qui ne s'intéressait à rien. C'était une

llette qu'on aurait aussi bien pu remplacer par un morceau de bois, sans aucun réflexe, voulant tout savoir et ne sachant rien lorsqu'on l'interrogeait ». — N° 41 a (F 20 cél. — F 10).

III. L'activité scolaire.

Très nombreux sont les cas où les mobiles affectifs ont des faits, fort variés, qui ont trait à l'effort scolaire actif sous ses formes diverses : application, attention, travail soigné, régularité, etc. Comme il a déjà été dit, l'activité scolaire est conditionnée par une foule de vertus : physiques, psychiques, morales ; aussi, par le tempérament et le caractère de l'enfant. Toutes ces vertus sont appréciées de façons diverses par le maître, selon son propre tempérament et caractère et selon sa propre structure volontaire. Les uns aiment la vivacité, le mouvement, voire un peu de bruit. Les autres, plus nombreux, préfèrent le calme, la douceur, la placidité, et même un peu la timidité. Beaucoup aiment l'élève dit « sérieux ». La régularité occupe, dans la liste des vertus scolaires, une place considérable ; la persévérance et l'effort pour être bien classé, sont appréciés presque autant. Il y a pourtant certaines variétés de goûts. Ainsi, la course aux meilleures notes, tout en étant, en bonne partie, suscitée par l'école elle-même, grâce au système traditionnel d'émulation et de sanctions, n'en déplaît pas moins souvent.

« Très bon élève, affectueux. Elève très appliqué, sur qui l'on pouvait compter, et très régulier mais un peu trop sensible aux reproches.

« Enfant très doux qui attirait la sympathie partout où il était, tenue parfaite dans le monde ; propreté remarquable, correction, travail. Dans toutes les classes il a été aimé et a travaillé aussi bien que dans sa première année d'école. — N° 9 s (M 30 tr. — M 6).

Intelligent, esprit vif et pondéré en même temps, travailleur, vaillant ; point effronté mais ferme, s'il fallait dire quelque chose au maître, réfléchi. Sociable mais indépendant, se distinguant singulièrement de ses condisciples, bande de galopins qui se vautraient dans les rues sans surveillance. D'assentiment général, on le donnait comme exemple à toute la classe.

« C'était le garçon le plus « rangé » de la classe et qui mettait son cœur dans ses études. Il s'imposait surtout une sorte de discipline intérieure qu'il suivait avec beaucoup de ténacité et avec un désir sincère de réussir. Je n'ai jamais eu la moindre remarque à lui faire ; cela eût été l'atteindre dans son estime à l'égard de lui-même, une qualité bien rare dont il était doué.

« Le milieu dans lequel je travaillais (trois ans au Maroc, dans un quartier juif), n'était pas idéal : enfants bruyants, nerveux, mal élevés, loquaces, criards, peu disciplinés, une population « arabisée ». Le garçon en question, malgré ses liens de sang avec tout ce milieu, avait du calme, de la volonté, tout à fait comme un Européen. Un peu taciturne, peut-être ». — N° 37 s (M 30 cél. — M 14).

Bon élève, obéissant ; intelligent, réfléchi. Aimait son maître (celui-ci l'avait aussi en cours privé, avec quelques-uns de ses camarades), ne le mettait jamais en colère ; n'était jamais puni. Après son départ de l'école pour continuer ses études, il lui donnait parfois de ses nouvelles.

Motifs de l'affection : « Son caractère discret, très affectueux et poli ; son intérêt à la classe et son travail soutenu ; ses bonnes manières.

« Élève extrêmement sympathique, gentil de physionomie comme de caractère, ne méritant jamais d'observations, se classant à la tête de la classe par son travail et sa conduite dignes d'éloges ». — N° 38 s (M 20 *cél.* — M 10).

Très bon élève, obéissant, réfléchi. Peu communicatif mais assez sociable. Aimait son maître et désirait lui faire plaisir. Élève très travailleur et persévérant.

« J'ai suivi cet enfant depuis le C. E. (1^{re} année), l'ai eu en trois classes différentes et j'ai pu constater un effort persévérant de la volonté d'arriver. Depuis que cet élève a quitté l'école, j'ai continué à suivre son travail, près des parents ou des professeurs et j'ai pu constater que les qualités qu'il avait à l'école primaire se sont développées. Chez cet enfant, deux traits sont à noter : désir ardent d'arriver à une situation, grande affection pour ses maîtres et ses parents ». — N° 7 s (M 44 *mar.* — M 11).

Travailleuse, bonne élève, obéissante ; placide, réfléchi. Sociable, aimée des maîtresses et des condisciples (sauf les mauvaises élèves). Aimait sa maîtresse qui la voyait aussi hors de classe (rares visites aux parents).

« Élève affectueuse, gaie et appliquée, aimant le travail, tenant à garder un bon classement. — N° 51 s (F 20 *cél.* — F 21).

Par contre, la *passivité* à l'école, la paresse, et, *fortiori*, l'*activité négative*, provoquent naturellement chez le maître une réaction de dépit, de colère, voire d'hostilité. Le maître trouve injuste, révoltante cette mauvaise volonté qui fait bon marché de ses efforts, qui rend la tâche plus difficile.

Situation matérielle de la famille très malheureuse. Enfant peu soigné, élève médiocre. Effronté, craignant très peu sa maîtresse et la mettant très souvent en colère au point de lui nuire au travail.

« Élève très paresseux, troublant les cours par sa mauvaise conduite.

« Enfant d'assez bon caractère, mais d'une très grande paresse. Je ne puis dire que cet élève me fût antipathique mais, considérant qu'il ne m'a donné aucune satisfaction, je n'ai guère eu d'attraction pour lui ». — N° 21 a (F 33 *cél.* — M 11).

Enfant robuste mais un peu voûté ; se rongait continuellement les ongles. Placide, réfléchi ; très sournois, très hypocritement effronté ; était souvent puni, s'en plaignait aux parents, mais ceux-ci le connaissaient bien.

« Physionomie assez avenante, assez intelligent pour suivre l'enseignement du maître, mais d'une paresse inouïe. Prêt à employer tous les moyens possibles pour s'éviter un travail. S'entendait au besoin la main d'un pansement pour faire croire à une blessure. Pouvait soutenir imperturbablement le mensonge le plus flagrant sans quitter son air placide ». — N° 6 a (M 40 *père* — M 41).

IV. Conduite — Discipline.

Ici se présente d'elle-même la «maudite» question de conduite, de discipline. Il va de soi qu'une des conditions indispensables au succès de l'école, de la traditionnelle du moins, est l'obéissance de l'élève. Avec les indociles, les retors, les indisciplinés, il est difficile d'obtenir des résultats satisfaisants. L'élève de bonne conduite c'est, avant tout, l'enfant docile, poli, « bien élevé », l'enfant avec qui l'on peut parler », et qui se laisse influencer. Parfois, il est peut-être un peu hypocrite mais, enfin, il est accommodant. Les autres qui « ne se laissent pas faire », sont intraitables ou difficilement traitables. Ils minent l'autorité du maître par leurs réponses insolentes, par les répliques ou des réflexions effrontées, causent du désordre en faisant du bruit individuellement ou en organisant des chahuts. En un mot, ils rendent la tâche du maître très pénible et diminuent sa personnalité. Ce sont généralement les cancre, les queues de classe qui font le désespoir du maître et qui contribuent peu à sa bonne réputation personnelle ou à l'honneur de l'école en général.

Motifs de l'affection : « Sa politesse, son soin pour ses cahiers et ses manières plaisantes ; élève avec qui je pouvais parler et parler, très correct, très poli et amusant.

« Peut-être légèrement joueur et un peu bavard mais très ordonné. Soigneux au possible. » — (*M* 21 *cél.* — *M* 10).

Pas intelligent, pas travailleur ; trop démonstratif, primeautier, fanfaron, effronté. Trop jovial parfois, sociable, meneur (des mauvais élèves), il était assez aimé des camarades car il se rendait intéressant auprès d'eux par ses pitièreries, mais peu aimé de ses maîtres. Lui-même n'aimait pas son maître, le mettait en colère par des réflexions stupides, impolites, farces, désobéissances ; était souvent puni.

« Niais, disant et faisant des sottises à tout propos, manquant totalement de scrupules, impoli ; s'obstinait à se mal conduire, mauvaise éducation.

« Élève nullement intéressant, sur lequel il était impossible d'exercer aucun moyen de contrainte, se moquait des sanctions qui lui étaient infligées, cherchant toujours à troubler le travail de ses camarades. Aurait mérité d'être renvoyé de l'établissement (C. Prim. Sup.) dès les premiers mois ». N° 38 a (*M* 38 *cél.* — *M* 14).

Tic de tête de droite à gauche. Intelligent, assez travailleur, élève passable mais très fanfaron, très causeur, hâbleur. Mettait souvent son maître en colère : il n'écoutait rien, et son travail n'inspirait beaucoup à désirer. Causait de l'indiscipline dans la classe dès le début de son arrivée. Était détesté de tous les maîtres.

« Après son départ de l'école, le maître ne s'est plus intéressé à lui, « car il était trop prétentieux ». L'élève est « aujourd'hui fermé à l'Asile de Ville Evrard, idées de grandeur au début et maintenant crainte de tout, il se croit persécuté ». — N° 8 a (*M* 34 *mar.* — *M* 13).

Du point de vue caractère et tempérament, nous avons

déjà remarqué que le plus souvent on préférera l'élève doux et calme, favorisant la marche régulière du travail en classe et plus facile à manier, à l'élève agité, remuant, désorganisateur et batailleur. Et cela, en dehors même de toute considération morale et sociale mais uniquement comme conditions favorables ou non au travail de la classe.

Motifs de l'affection : « Sa douceur, son calme, son obéissance, la régularité dans son travail.

« Enfant délicate, douce et tranquille à l'école, quoiqu'il soit très diable et autoritaire à la maison ». — (F 22 cél. — F 5).

Proprement mis mais se salissant rapidement. Intelligent mais pas obéissant ni travailleur. Pas communicatif ni sociable. N'aimait pas son maître, le mettait en colère par ses réponses ou par son attitude moqueuse, aussi était-il souvent puni. Avait à l'école un jeune frère qui était plus insupportable encore.

Motifs du peu d'affection : « Manque de travail, peu affectueux ; très sournois et batailleur ». — N° 52 a (M 21 cél. — M 10).

V. Atteinte personnelle.

Nous n'avons pas à revenir sur le sentiment, chez le maître, d'une responsabilité majeure de l'élève, sur le soupçon d'une mauvaise volonté d'une part avec d'autre part, le sentiment d'une atteinte personnelle à sa propre dignité. Ces sentiments que nous avons déjà notés en d'autres occasions, sont particulièrement fréquents dans les cas scolaires purs. Les quelques exemples qui suivent, en plus de ceux qui ont déjà été rapportés ailleurs, illustreront ce double phénomène affectif.

Physiquement sympathique, très sociable, bon camarade, il était très aimé de ses condisciples, mais étant d'une nature calme il ne se laissait pas entraîner. Intelligence moyenne mais travailleur, bon élève, obéissant, « *cherchant toujours à contenter par sa conduite et par son travail, la maîtresse qu'il aimait beaucoup et qu'il craignait énormément* ».

« Esprit ouvert et franc, caractère souple, très prévenant pour tout son entourage, en un mot très bon élève et très bon camarade ». — N° 21 s (F 30 cél. — M 11).

« Travailleur, intelligent, bien élevé. Élève sympathique d'une éducation parfaite. Je n'ai pas eu de préférence pour cet élève, mais il avait droit à toute ma sympathie, pour le travail rapide et intelligent qu'il fournissait, pour son excellente éducation. Jamais en défaut, il n'avait qu'une seule ambition : *satisfaire sa mère (divorcée) et son maître* ». — N° 21 s (M 29 mar. — M 10).

Pas travailleur, ni obéissant ; nerveux et étourdi. Mettait son maître en colère par son mauvais travail, son attitude boudeuse. Était souvent puni.

« *Aucun désir de bien faire, manque de loyauté. Pas méchant enfant, mais préférant le jeu au travail, aucune volonté ni ténacité* parents qui le soutenaient et empêchaient l'effort des maîtres de porter des fruits ». — N° 12 a (M 29 mar. — M 11).

« Sa seule ambition était de « déconfire » le maître. Il était petit, maigre et paresseux ; la seule chose à laquelle il s'appliquait, c'était d'attirer sur lui l'attention de la classe aux dépens du maître ». — N° 33 a (M 23 cél. — M 14).

Au cours de l'examen des raisons, de la nature et des formes de l'attitude affective qu'un maître peut avoir l'égard d'un élève, nous croyons avoir montré l'extrême variété de tous ces points et de leur caractère foncièrement personnel. Nous avons aussi montré comment des détails ou des faits quelconques de l'aspect ou du comportement d'un élève peuvent affecter le maître, à condition d'être *portés par celui-ci à sa propre personne*, d'atteindre son moi intime, ses désirs et tendances, en les favorisant ou en les troublant.

Parmi les conditions propres à favoriser un tel « report » d'abord et, ensuite, l'éclosion d'une attitude affective chez le maître pour un élève (ainsi que, en général, chez l'adulte pour un enfant), nous en avons noté deux principales qui, en apparence, s'opposent l'une à l'autre :

a) *L'illusion de majorité* : la représentation que l'on se fait de l'enfant comme d'un être majeur (présent ou futur), d'un être responsable de son comportement ;

b) La présupposition d'une *sensibilité enfantine* qui exclut certaines formes déplaisantes de la conduite adulte.

Ces deux conditions, loin de se contredire, se complètent plutôt. En effet, si, d'une part, la sensibilité enfantine favorise davantage la tendance du maître à la domination, il faut, d'autre part, que l'objet de cette domination présente une certaine valeur personnelle, autrement la domination perdrait tout intérêt. Notre puissance est jamais mesurée qu'à la taille de ce que nous dominons. Une victoire trop facile n'est plus une victoire. Plus il y a de difficultés objectives, plus elle sera appréciée. Il en est de même de sentiments tels que humiliation, jalousie, envie. A l'école, comme dans la vie, il faut, pour que nous soyons affectés, que l'objet de notre sentiment appartienne, — réellement ou en imagination, présentement ou au futur, — à la même catégorie que nous.

Il faut, par conséquent, que cette qualité de sensibilité enfantine, tant recherchée chez l'élève, se trouve conjuguée dans notre représentation avec *l'image d'un être majeur* pour que nous en soyons affectés vivement.

D'autre part, cette image à elle seule ne pourrait pas nous affecter autant. Nous avons moins droit à la prétention de dominer un être égal à nous ; nous exigeons de lui moins de docilité, nous le prenons plus ou moins comme un objet, sans chercher à le changer à tout prix ; d'ailleurs, nous nous sentons aussi moins responsables de ses actes

et nous sommes plus indulgents pour lui. Il est ce qu'il est, cela nous regarde peu. Toute autre est notre attitude devant la sensibilité enfantine, qui semble nous *demande* aide et protection, qui nous *engage* à exercer une tutelle et qui nous rend à nos propres yeux importants et, surtout *responsables* de ce qu'elle deviendra (1). Or, nous sommes aussi jaloux de notre « devoir » que de notre « puissance » que notre pupille essaie seulement de se dégager de cette tutelle ou de ne pas vouloir s'y soumettre du tout, nous sommes touchés au vif et nous réagissons par une attitude affective.

Voilà, à peu près, le schéma général du mécanisme d'un grand nombre d'attitudes affectives du maître à l'endroit d'élèves, schéma pouvant comporter, bien entendu, une foule de modalités et de variétés.

(1) C'est, du reste, la raison pour laquelle nous nous montrons souvent moins exigeants, plus patients et plus doux pour une femme ou des enfants qui ne sont pas les nôtres...

CHAPITRE VII

CHIFFRES ET DONNÉES GÉNÉRALES

Jusqu'ici, nous n'avons présenté au lecteur que des cas individuels, dans chacun desquels nous avons tâché de décrire l'objet de l'attitude affective, ainsi que les conditions dans lesquelles cette attitude a pu naître et se développer.

Nous avons déjà dit au début que nous n'avons pas jugé le nombre des témoignages suffisant pour chercher à en tirer des conclusions statistiques. Nous devons aussi avouer qu'il nous répugne un peu d'appliquer aux phénomènes affectifs le langage des chiffres, d'exprimer *quantitativement* ce qui est foncièrement *qualitatif*. Le domaine de « l'interpsychologie affective » est si riche en éléments personnels, en causes et mobiles fugaces, insaisissables et non mesurables ! Il n'y a pas deux cas qui soient identiques, et on ne pourrait, sans fausser leur caractère essentiellement individuel, les englober dans des règles statistiques, générales et *impersonnelles*. Un phénomène affectif social n'est jamais un fait isolable. Mille fils invisibles le rattachent à d'autres phénomènes, anciens ou contemporains, proches ou éloignés, souvent même tout à fait ignorés. Il faudrait le prendre toujours en bloc, comme un tout entier.

Comment, dès lors, dissoudre ce complexe personnel, le démembrer, le détailler en traits impersonnels, qui seront ensuite mis en rubriques séparées ? On conçoit ce que cela peut comporter d'artificiel, de faux.

Si nous donnons cependant, dans la suite, des expressions numériques de certains facteurs généraux (et, d'ailleurs, assez complexes par eux-mêmes) qui peuvent contribuer à l'élaboration d'une attitude affective, ce n'est nullement par esprit de statistique. Ces chiffres ne seront qu'une expression de la *fréquence relative* d'une situation qui peut avoir quelque signification dans la genèse d'une attitude affective, mais sur la portée précise de laquelle nous nous défendons de préjuger indépendamment d'autres facteurs.

I. Age et sexe.

Parmi les conditions d'états affectifs à examiner, celles d'âge et de sexe ne sont certainement pas des plus négligeables. L'âge du maître n'est assurément pas exempt de certaines influences sur les rapports affectifs qui peuvent naître entre lui et un élève. Jeune et plus près par son âge de la jeunesse, il peut présenter à l'égard de celle-ci plus de compréhension et de sympathie. Mais il peut aussi, pour la même raison, se montrer plus susceptible et plus disposé à être affecté au moindre échec de ses ambitions ou de son amour-propre.

Le sexe n'a pas une moindre importance et n'est pas sans influencer les rapports entre maître et élèves. Aussi ces deux points, âge et sexe, présentent-ils un intérêt particulier dans l'étude des phénomènes en question.

Nous avons divisé les âges respectifs des maîtres et des élèves en grandes tranches distinctes. Celles des maîtres, faites d'intervalles de cinq ans chacune, sont plus ou moins arbitraires : a) 20 ans à 24 ans inclus ; b) 25 à 29 ans ; c) 30 à 34 ans, etc. Celles des élèves ont été fixées avec égard pour la fréquentation scolaire et pour les périodes du développement physique et mental : a) jusqu'à 6 ans ; b) de 7 à 10 ans inclus ; c) de 11 à 14 ans ; d) de 15 ans et plus. Ici encore les tranches adoptées sont discutables, surtout par le fait qu'elles réunissent garçons et filles dont le développement, on le sait, ne coïncide pas toujours. Pratiquement cependant on ne pourrait pas faire plus de distinction, surtout lorsqu'il s'agit d'un nombre de témoignages relativement restreint.

Dans les tableaux S et A (*p. 105*) on a distribué les maîtres et élèves, intéressés dans cette partie de l'enquête, selon leurs âges et sexes respectifs.

Qu'en pourrions-nous apprendre ?

Nous y voyons tout d'abord une sensible agglomération de chiffres massés, dans l'un et dans l'autre tableau, autour des âges des maîtres allant de 20 à 30 ans. Faut-il en conclure que cet âge est le plus fortement disposé à des réactions affectives ? L'hypothèse est assez tentante. Elle a même certaines raisons de probabilité. Mais il ne faut pas se fier trop aux chiffres, surtout quand ils ne sont pas très nombreux. Il se peut qu'il n'y ait là que la conséquence du simple fait que le gros du personnel enseignant est composé surtout d'hommes et de femmes dont l'âge varie entre ces limites. Il se peut aussi que la majorité de ceux qui se sont intéressés à notre enquête et ont trouvé du plaisir à y répondre aient été en majorité des jeunes.

Du point de vue différence de sexe, il est à constater

L'élève le plus sympathique

Maîtres :		ÉLÈVES : Age et sexe											
Age	Sexe	Jusqu'à 6 a.		7 a. - 10 a.		11 a. - 14 a.		Au-dessus de 15.				TOTAL	
		M	F	M	F	M	F	M	F	M	F		
20 a. — 24 a.	M		8	1	8	2						19	
	F	2	4	10	10	5	9				2	42	
25 a. — 29 a.	M		4	5	7	9						30	
	F	1	1	7	6	8	4	3	2	4	2	35	
30 a. — 34 a.	M		3	1	1	3						11	
	F	1	1	2	3	4		1	2	2		13	
35 a. — 39 a.	M		1	1	2							6	
	F		1	1	3			2				5	
40 a. — 44 a.	M				1	2						3	
	F												
45 a. — 50 a.	M		1		2	2						7	
	F			1							1	1	
Au-dessus de 51 a.	M				1	1					1	4	
	F												
		4	6	35	28	38	41	13	11			176	

L'élève le moins sympathique

Maîtres :		ÉLÈVES : Age et sexe												
Age	Sexe	jusqu'à 6 a.		7 a. - 10 a.		11 a. - 14 a.		au-dessus de 15 a.				TOTAL		
		M	F	M	F	M	F	M	F	M	F			
20 a. — 24 a.	{ M F }		2	4	8	5	1	2	5	1	2	5	1	12 31
25 a. — 29 a.	{ M F }		3	5	6	2	6	1	2	6	1	2	2	16 25
30 a. — 34 a.	{ M F }		1	3	4	1	5	1	2	6	5	2	1	12 19
35 a. — 39 a.	{ M F }			1	1	3	2	1	3	4	3	2	2	5 13
40 a. — 44 a.	{ M F }			1		2	2					1		3 1
45 a. — 50 a.	{ M F }					2	2	1						3 1
Au-dessus de 51 a.	{ M F }							5	1					6
		3	332	2040	3011									8147

que le nombre des femmes y est plus grand que celui des hommes : 53 % contre 47 % en S, et 58 % contre 42 % en A. Ces données semblent plaider en faveur d'une disposition plus grande de la femme pour une *attitude affective* à l'endroit de ses élèves. On pourrait cependant opposer à cette conclusion les mêmes objections que tout à l'heure, notamment que le nombre des femmes dans l'enseignement primaire est supérieur à celui des hommes, ou bien encore que ce sont les femmes qui se sont intéressées le plus à l'enquête. Il y a cependant un fait curieux, c'est que, de toute façon, les femmes semblent être, plus que les hommes, disposées à des attitudes affectives *négatives*, aux *antipathies*. Parmi les correspondants ne nous ayant signalé que des cas de sympathie, en affirmant qu'ils n'ont jamais eu un sentiment net d'antipathie pour un élève, les femmes se trouvent en nombre beaucoup plus petit que les hommes. En effet, alors que seulement 77 % de ceux-ci nous ont présenté des cas d'antipathie, les femmes en ont cité dans 92 cas sur cent.

Quant aux données numériques concernant les élèves, nous donnerons d'abord quelques chiffres tirés des renseignements qui nous ont été fournis par les représentants d'écoles mixtes (de l'étranger) et qui sont plus probants. Là, nous trouvons que les élèves, objets de l'attitude affective du maître, sont plus nombreux chez les garçons que chez les filles : en S, ils forment 56 % contre 44 %, en A, 77 % contre 23 %. Ces chiffres sont significatifs. Il en découle que s'il y a plus de garçons que de filles qui se font aimer, ils savent se rendre détestables bien plus encore. Dans les classes mixtes, ce sont pour la plupart les garçons qui sont les plus actifs, et si, d'une part, ils peuvent causer au maître du plaisir par leurs qualités positives, ils peuvent aussi, par leur turbulence, le rendre plus nerveux. Les filles, elles, sont plus calmes, et si, par leurs espiègleries, elles se permettent d'enfreindre les règles de la discipline scolaire, elles savent le faire sans bruit, étant plus dissimulées que les garçons. Du reste, la nature même de leurs polissonneries est, en général, très différente de celle des garçons : des intrigues discrètes (envoi de petits billets, commérages, etc.) et presque pas de voies de faits ou d'actes brutaux. Lorsque deux fillettes se disputent en classe, c'est surtout un échange de mauvaises paroles envoyées tout bas, presque par le seul mouvement des lèvres, très rapidement et d'une façon presque inaperçue. Une querelle entre deux garçons se termine généralement par des coups ou autres actes violents, mal dissimulés et immédiatement vus par le maître. Les fillettes sont aussi assez souvent flatteuses, recherchent

des câlineries, font des gentillesse, apportent parfois des fleurs, etc., puérilités sans doute, mais auxquelles bien des adultes sont sensibles. Les garçons, eux, sont souvent bourrus, se tiennent pour la plupart dans la réserve, et ne se rendent tout à fait que rarement.

L'époque critique qu'est la puberté, en augmentant le tonus affectif, amène aussi une effervescence plus grande dans le comportement extérieur des garçons que dans celui des filles. Celles-ci vivent à cette époque une vie certainement plus riche et plus nuancée que les garçons mais beaucoup plus intérieure. Les garçons deviennent plus turbulents que d'habitude, plus instables, plus inquiets, et donnent aussi au maître plus de « fil à retordre ». Du reste, les filles deviennent elles aussi, à cette époque, bien plus difficiles à maîtriser qu'avant. Adolescents ou adolescentes, ce sont déjà des personnages qui prennent conscience d'eux-mêmes, se donnent de l'importance, veulent qu'on les prenne au sérieux. Leur esprit critique, plus développé, les porte souvent à se montrer insolents, à seule fin de manifester leur personnalité. Mais d'autre part, on devient aussi plus sensible, plus exalté, plus sujet à des emballements divers, à des idéalisation ; on recherche aussi davantage l'affection, l'amitié. Et puis, le maître lui-même commence à voir en eux l'adulte plus que l'enfant, « l'illusion de majorité » s'accroît. Aussi voyons-nous augmenter excessivement le nombre d'élèves, objets d'attitudes affectives, garçons aussi bien que filles, vers l'âge de la puberté, de 11 à 14 ans. Nous disons *excessivement* en prenant en considération le fait que, proportionnellement, le nombre d'élèves fréquentant l'école à cet âge est beaucoup plus petit que celui des élèves de 7 à 10 ans.

Quant à la question de corrélation entre les phénomènes affectifs à l'école et l'état civil du maître, nous trouvons, dans un groupe comme dans l'autre, une majorité écrasante de célibataires. Le célibat prédisposerait-il particulièrement à des rapports affectifs (1) ? Nous éprouvons de la difficulté à répondre d'une façon quelque peu catégorique. Car, ici encore, il se peut que les données numériques ne soient que le résultat du fait de la présence, dans l'enseignement, d'un nombre plus grand de célibataires que de gens mariés et pères (ou mères) de famille.

(1) Nous verrons ultérieurement une telle accusation, à l'adresse des maîtresses, de la part d'élèves-filles, ainsi qu'une indication positive en faveur d'une maîtresse dont la bonté et la gentillesse étaient attribuées au fait qu'elle était fiancée. Mais nous y verrons aussi des soucis de famille divers qu'on fait entrer en ligne de compte en expliquant le comportement scolaire du maître.

III. L'aspect extérieur.

Dans les cas individuels qui ont été rapportés plus haut, on a pu se rendre compte du fait que l'aspect extérieur de l'élève peut parfois jouer un rôle dans l'attitude affective du maître à l'égard d'un élève. Mais lorsqu'on considère numériquement la valeur de ce facteur, on est étonné de constater le peu de place qu'il occupe. La beauté occupe sensiblement le même rang dans les deux groupes d'élèves. La bonne santé est, elle aussi, à peu près égale ici et là. On peut cependant recueillir dans le groupe A (antipathiques) nombre de défauts physiques qui ne sont pas signalés dans le groupe S (sympathiques) : baveur, loucheur, obèse, grimaces, incontinence, etc.

Si les défauts physiques ont une certaine influence sur l'attitude affective du maître, ils n'en sont pourtant pas le mobile direct. Sauf les cas rares d'une répulsion physique immédiate (mauvaise odeur, aspect répugnant de certaines infirmités, affections du cuir chevelu comme l'eczéma, croûtes d'impétigo, etc.), il est à supposer que ces défauts n'ont, sur l'affectivité du maître, qu'une répercussion indirecte. Il y a, d'abord, l'*expression* dans laquelle on croit découvrir certains traits de caractère ou propriétés morales : méchanceté, brutalité, stupidité, etc. Il y a ensuite les défauts physiques qui troublent le travail scolaire : surdité, bégaiement, malpropreté, etc. (1). Il peut y avoir encore une répercussion plus lointaine. C'est qu'un enfant frappé d'une infirmité physique, et parfois sujet à un sentiment d'infériorité, est d'une susceptibilité exagérée, d'un caractère qui peut, à son tour, affecter le maître.

Bien plus nettement proportionnée, dans les deux groupes, est la valeur de la mise : goût, ordre, propreté. La richesse par elle-même n'a pas d'importance. On peut relever, parmi les antipathies, des cas de mises riches et, d'autre part, des enfants sympathiques habillés modestement ou même pauvrement. Le bon goût est plus fréquent en S, souligné particulièrement par les maîtresses. La propreté et l'ordre sont aussi indiquées, ici, dans la grande majorité des cas, tandis que la saleté et le désordre sont signalés dans des cas très nombreux parmi les A. On y voit aussi fréquemment des enfants habillés très pauvrement

(1) On s'imagine le désordre qui peut se produire au milieu d'une leçon lorsqu'un élève fait, par exemple, tout d'un coup et à haute voix, la constatation qu'il y a un pou sur l'habit de son voisin... Ou bien, si aucun des élèves ne veut rester assis près de tel autre enfant qui est sale ou qui sent mauvais par suite d'un petit vice...

ou en loques. L'aspect de la mise peut donc jouer aussi un certain rôle, rendant l'enfant agréable ou repoussant.

La saleté et le désordre dans la mise de l'enfant sont, très souvent, des résultats directs de sa conduite même. Or, il y a bien des chances qu'il se trouve en A, beaucoup plus qu'en S, des enfants dont la conduite agitée laisse des traces assez marquées sur leur tenue. Mais le manque d'ordre ou de propreté dans la mise de l'enfant peut naturellement être dû aussi à une négligence des parents ou, encore, à leur situation matérielle. C'est qu'en effet, la pauvreté est un peu plus fréquente en A, qu'en S. Un autre détail significatif : le nombre d'orphelins, d'enfants délaissés ou adoptifs est manifestement plus grand dans le groupe A. On conçoit facilement que les enfants de cette catégorie (ainsi que ceux dont la mère est obligée de travailler dehors), souvent négligés et peu soignés dans leur mise comme dans leur éducation, peuvent avoir l'aspect peu attrayant.

IV. Bons élèves et mauvais élèves.

Nous avons déjà remarqué précédemment la place importante qu'occupe l'élément scolaire proprement dit dans les rapports affectifs à l'école. Les chiffres bruts non seulement corroborent ce point, mais semblent même lui donner une certaine prépondérance. Ainsi, dans le groupe S, la majorité écrasante sont de bons élèves (dont plusieurs excellents ou très bons), tandis que dans l'autre groupe *plus de la moitié* des élèves sont jugés médiocres ou mauvais. Certes, il y a encore la question de savoir ce qu'on appelle « bon élève » et comment on l'apprécie objectivement, cette notion comprenant non seulement le travail et le succès scolaires mais aussi la *conduite*, ce qui est encore moins facile à apprécier sans l'intervention de facteurs subjectifs.

Nous trouvons cependant, parmi les plus sympathiques, des élèves médiocres, voire assez mauvais, et, par contre, parmi les autres, de bons élèves et même de très bons (quelques-uns excellents). Seulement, le pourcentage de ceux-ci est de beaucoup plus grand que celui des mauvais élèves qui sont sympathiques. Est-ce à dire que, en antipathie, les facteurs non scolaires sont plus nombreux qu'en sympathie ?

L'intelligence joue, on se l'imagine, un rôle considérable dans la notion de « bon élève ». Il y a certes des intelligences très variées, et une intelligence scolaire n'est pas toujours de l'intelligence tout court. Mais force est

de nous servir de ce terme en l'absence d'un autre plus précis. L'intelligence est fort inégalement partagée dans les deux groupes d'élèves. Selon les données de nos correspondants, il y aurait 87 % d'élèves intelligents ou très intelligents dans le groupe S, tandis que dans l'autre il n'y en aurait que 43 %, le reste étant d'intelligence moyenne ou inférieure. Il en est à peu près de même pour ce qui est de *l'esprit vif*, cette autre forme d'intelligence, précieuse à l'école : le groupe S compte environ 75 % d'esprits vifs, alors qu'en A ils sont à peine 47 %, les autres, c'est-à-dire plus de la moitié, ayant l'esprit lourd ou lent.

L'application, l'effort soutenu, le travail régulier et consciencieux, ainsi que leurs contraires, sont signalés dans les deux groupes affectivement discriminés par le maître. Mais, comme on peut s'imaginer, ils sont loin de s'y distribuer également. Alors que les travailleurs ne forment pas moins de 79 % de S, c'est à peu près le même pourcentage que comptent, dans l'autre groupe, les élèves paresseux, les élèves qui travaillent peu ou par intermittence.

Au sujet des *aptitudes* et du *succès scolaire* de l'élève sympathique ou antipathique, nous avons pu relever quelques indications qui ne sont pas dépourvues d'intérêt. En S, 32 % des élèves semblaient être particulièrement doués pour les matières enseignées par le professeur donné et 40 % avaient pour elles une préférence marquée. Quant au groupe opposé, on y trouve 29 % incapables pour les matières enseignées par le professeur considéré et 22 % détestant ces matières. En plus, 31 % sont marqués, ici, comme incapable pour toutes les matières et 34 % comme les détestant toutes. Ce sont là des pourcentages assez élevés, à en juger d'après les rapports des maîtres...

L'obéissance est en très forte corrélation avec l'attitude affective du maître. Les témoignages que nous avons recueillis sont très probants : les élèves du groupe S se trouvent, en effet, être beaucoup plus obéissants que leurs camarades. Les chiffres respectifs s'expriment ainsi : 87 % d'obéissants pour les uns et 72 % de désobéissants pour les autres. On sait combien la désobéissance nuit à l'autorité du maître. Le dépit qui peut en résulter est donc assez compréhensible. On trouve cependant, en S aussi, des élèves chez qui l'obéissance est souvent en défaut. Seulement, l'affection du maître peut l'avoir porté à l'indulgence. D'autre part, le groupe A contient d'assez nombreux élèves obéissants (25 % environ), dont quelques-uns très obéissants et dociles (il y en a qui le seraient même trop...). Cela ne les a pas empêchés d'être

antipathiques. C'en pourrait même parfois être la cause, car le caractère trop flatteur est déplaisant, même chez un élève. On trouve, en effet, pas mal d'obséquieux, ou jugés tels, parmi les A, alors qu'en S les maîtres n'en signalent pas un seul. Il n'y a évidemment, ici, qu'une appréciation toute subjective. Les mêmes élèves pourront être vus de leurs camarades (ou même d'autres maîtres) sous un jour très différent. Ainsi le préféré qui recherche les faveurs et l'attention du maître, serait qualifié par ses condisciples de « rampant » alors que le maître le trouverait simplement aimable, serviable, bien élevé.

L'effronterie, par contre, est l'apanage des moins préférés. Plus de la moitié paraît en être atteinte. Ce n'est pas étonnant ; ici sont groupés surtout les difficiles, les mauvaises têtes. En S, les effrontés sont extrêmement rares. L'indulgence naturelle à leur égard sait leur trouver des excuses. On les traite de hardis, de natures franches et droites. Ils ont aussi assurément, moins que les autres, des raisons qui les inciteraient à la contradiction, à la révolte. Leur effronterie n'est, le plus souvent, qu'une bravoure résultant d'une certaine familiarité avec le maître, et qui peut même un peu plaire. Ceux de A qui ne sont pas effrontés sont des *hypocrites*, et leur nombre est grand, ou des *sournois* qui sont encore plus nombreux. Et il ne faut pas s'étonner de trouver tous ces défauts réunis dans une seule personnalité d'élève. Ne sommes-nous pas ici dans un domaine essentiellement subjectif ?

La crainte, comme l'obéissance, est liée directement à la discipline. Non pas qu'elle en soit une condition *sine qua non*, mais elles vont souvent de pair (1). Aussi avons-nous trouvé intéressant d'interroger les maîtres à ce sujet. Seulement, c'est là encore un point délicat. Souvent associée aux punitions sévères et même aux châtiments corporels, la crainte est très décriée par la pédagogie nouvelle. Les maîtres n'avouent donc pas volontiers la crainte qu'ils peuvent inspirer à leurs disciples alors même qu'elle est légitime et bienfaisante, résultant d'un sentiment de respect. En résultat, nous trouvons une « quantité » de crainte presque également distribuée dans les deux groupes. Ce qui semblerait donc plaider en faveur d'une absence de corrélation entre ce sentiment avec l'une des deux orientations affectives possibles du maître. Néanmoins, à y regarder de plus près, on pourrait constater une différence *qualitative* de crainte dans les deux groupes. C'est

(1) On peut, en effet, voir parfois à l'école une discipline d'où toute crainte est absente, et, par contre, une forte crainte, voire de la peur (peur des coups, par exemple), avec un manque complet de discipline.

que, en S, on trouve souvent des formes de crainte qui font défaut en A : la crainte inspirée par le respect, la crainte d'être déprécié, la timidité, et enfin l'amour mêlé de respect. Par contre, le groupe A contient des peureux, des lâches, ou alors des mauvaises têtes qui « ne craignent rien au monde » ou que rien ne saurait intimider. Il semble donc que ceux-là craignent surtout de perdre l'estime ou l'affection du maître alors que ceux-ci, qui n'ont probablement pas grand'chose à perdre, se gardent principalement d'encourir les sanctions. Ou bien, ils ne craignent plus rien, se moquent de tout et « crânent » devant tout le monde. Ce qui est encore un moyen sûr de gagner de l'estime, du moins aux yeux des condisciples. Bref, la crainte pouvant exister chez les enfants des deux catégories, semble relever de la distinction suivante : alors que dans un cas elle contient surtout un élément moral, elle est, dans l'autre, plutôt matérielle.

Les réponses à la question de notre enquête : « *Vous mettait-il parfois en colère ?* » nous ont fait établir quelques chiffres intéressants. En S, environ 80 % de réponses négatives, dont beaucoup avec mention « jamais » ou « très rarement ». En A, les réponses absolument négatives sont extrêmement rares, tandis que les affirmatives atteignent le chiffre respectable de 90 % environ, dont plusieurs avec mention « toujours » ou « très fréquemment ».

V. Sentiments d'autres maîtres.

Nous eussions, naturellement, voulu avoir aussi le témoignage des autres maîtres sur le même élève. Cela nous eût renseigné sur le caractère sympathique ou antipathique « objectif », si l'on peut dire, propre à l'élève même, en dehors des goûts personnels du maître donné. Mais comme, pratiquement, cela nous a paru irréalisable, nous avons préféré demander au maître lui-même de nous renseigner sur les sentiments de ses collègues pour l'élève en question. Nous nous rendons bien compte du peu de certitude que ces renseignements peuvent comporter. Nous trouvons cependant un grand nombre de réponses qui excluent nos craintes. Ainsi, en S, nous trouvons près de 27 % de réserves quant aux sentiments des autres maîtres, réserves exprimées de façons diverses : « certains seulement l'aimaient » ; « l'enfant passait inaperçue » (1) ; « certains

(1) Il est à remarquer ici que, souvent, le maître considère comme une « découverte » les traits sympathiques qu'il croit trouver dans l'élève. Il semble parfois même être fier de sa révélation ; il la communique aux autres et il voudrait que tous l'apprécient à sa manière. D'ailleurs, ce trait est commun à toutes les « sympathies », en dehors même de l'école.

l'aimaient, certains non, mais pas d'indifférence » ; « oui, mais moins » ; « la plupart la traitaient avec indifférence, deux professeurs la détestaient pour des raisons diverses » ; « Ils ne l'aimaient pas du tout ; ils la trouvaient orgueilleuse et dure » ; « sa maîtresse actuelle ne paraît guère l'aimer ; elle la juge simplement : « repoussante de saleté ».

En A, où le besoin de justifier ses propres sentiments devrait pourtant être plus grand, nous trouvons un nombre de réserves qui est même un peu plus élevé encore (1) : « moins que moi » ; « certains l'estimaient » ; « certains l'aimaient beaucoup, d'autres étaient excédées de son agitation » ; « le maître de la classe précédente l'aimait ».

Quant aux cas qui ne sont pas sujets à des réserves, ils comportent très souvent des renseignements tout à fait tranchants, les sentiments du maître pour l'élève seraient absolument partagées par tous les autres maîtres. Ces affirmations ne sauraient pourtant avoir qu'une valeur relative, et cela malgré la sincérité des témoignages. C'est qu'il ne faut pas perdre de vue notre tendance naturelle à « l'objectivation » de nos sentiments, au désir secret de voir ceux-ci obtenir l'adhésion de nos prochains.

VI. Sentiments des condisciples.

Les sentiments des condisciples pour l'élève en question ne doivent certainement pas toujours coïncider avec ceux du maître. Dans bien des cas, ils peuvent même être tout opposés. Les « chouchoux » du maître sont bien souvent détestés par les condisciples jaloux (ce qui est surtout fréquents parmi les filles), et inversement, les élèves peu aimés du maître peuvent être des camarades adorés, limités et suivis en tout.

Nous avons pourtant cru intéressant d'interroger là-dessus les maîtres eux-mêmes. Dans la grande majorité des cas, ceux-ci croient avoir vu leurs sentiments partagés aussi par les élèves. Les réponses affirmatives sont catégoriques et sans réserves dans 90 % environ en S et dans 61 % en A. Ici encore, l'antipathie obtient moins le suffrage général que la sympathie. Quant aux attitudes des condisciples qui sont divergentes de celles des maîtres, elles comportent plusieurs degrés et formes. En S, il y en a qui sont l'objet de taquineries ou auxquels on fait des misères ; d'autres, dont on est jaloux, ou qu'on n'aime pas

(1) Ce qui corroborerait encore l'hypothèse déjà émise suivant laquelle l'antipathie comporterait plus fréquemment des éléments *personnels et immédiats* que la sympathie.

à cause de leur caractère capricieux, fermé, insociable. En A, la variété est plus grande encore. Il y a d'abord des cas assez nombreux (22 %) où l'attitude des condisciples est en opposition absolue avec celle du maître. Certains sont admirés, d'autres sont craints ; il y en a aussi qui ne sont aimés que de quelques-uns (« de son genre », des mauvais élèves, des sots...) mais détestés des autres. Mais on signale aussi des cas de haine, de mise à l'index, d'exclusion systématique des jeux.

VII. Meneurs — Menés.

Il est d'un intérêt certain de connaître le rôle que jouent dans la vie sociale de la classe, en tant que meneurs ou menés, les élèves qui ont pu s'attirer des sentiments aussi marquants du maître (v. 2^e partie).

Le fait d'être meneur n'est évidemment pas une preuve d'un caractère sympathique en soi ; un meneur peut être surtout *redouté*, mais il est incontestable qu'il ne pourrait pas garder sa place de chef sans une certaine *popularité*, sans un fond de sympathie générale, ne fût-ce qu'à l'intérieur d'un groupe limité. D'autre part, le fait d'être le préféré du maître et souvent chargé par lui de certaines fonctions de confiance, peut conférer du prestige à l'élève et déterminer son rôle de chef. Par contre, le fait de se trouver relégué à l'arrière-plan par un maître influent et frappé de son mépris, peut parfois isoler un élève de la société enfantine et en faire une sorte de *paria*. Dans certains cas cependant c'est la personnalité de l'élève qui l'emporte sur celle du maître, ou bien encore c'est justement la prédilection de celui-ci qui peut produire un effet contraire et faire isoler l'élève préféré. Celui-ci est alors considéré, à tort ou à raison, comme insuffisamment bon camarade. Un bon camarade n'est-il pas souvent celui-là justement qui brave le plus l'autorité et les règles ? C'est même parfois *suffisant* pour se faire octroyer la qualité de chef.

Passons à l'examen des chiffres : alors que le groupe S contient, selon les indications du maître, 32 % de chefs déclarés, complets ou partiels (c'est-à-dire ne menant que des groupes limités ou partageant leur pouvoir en classe avec d'autres), le groupe A en fournit un contingent qui n'est pas inférieur à 71 %, ce qui représente plus du double. Ces chiffres sont trop significatifs pour qu'on insiste. Il est vrai que, dans bien des cas, le maître cherche à diminuer la valeur *morale* du pouvoir des « mauvais » chefs : « meneur des mauvais élèves » ; « meneur pour tout ce qui était mal » ; « meneur discret et perfide » ; « meneur

la crainte » ; « meneuse auprès de quelques sottes qui pouvaient s'en défendre » ; « est admirée pour ses pitres et crâneries ». Par contre, l'influence des « bons ber- » est bienfaisante : « meneuse pour tout ce qui était et bien » ; « meneur, mais toujours pour de justes ses ». Il y en a même qui ne sont pas précisément des meneurs mais qui ont de l'influence ou qui sont la « conscience » de la classe. Quoi qu'il en soit, le fait n'en demeure pas moins, à savoir que les moins aimés se trouvent le plus souvent parmi les caractères qui s'imposent.

Ce phénomène se confirme encore par la caractérisation des non meneurs dans les deux groupes. En A, sauf quelques cas très rares d'enfants complètement isolés et délaissés, tous *cherchent* plus ou moins à être meneurs, forcent de devenir chefs, ne fût-ce que des plus faibles des plus petits ; ils sont donc non seulement sociables mais ils veulent se trouver à la tête de la société. En S, le tableau est tout différent. Ici, la majorité est composée d'indépendants », entendez qui ne sont ni l'un ou l'autre, « neutres », « plutôt calmes, ne se laissant pas entraîner », « vivant un peu à l'écart des autres », « passifs ». Ce sont de bons enfants et de bons élèves qui se tiennent tranquille et « n'embêtent » pas beaucoup le maître...

Il y a peut-être aussi quelque rapport entre le fait vient d'être examiné et ce qui a été dit plus haut concernant la situation matérielle des élèves en question. Les enfants de familles aisées, qui sont sensiblement plus nombreux en S et qui font l'objet de plus d'attention à la maison, peuvent sur plus d'un point être supérieurs aux autres et avoir conscience de leur supériorité, mais il y a aussi souvent des enfants gâtés et des capricieux égoïstes. Tandis qu'un enfant plus ou moins délaissé par ses parents travailleurs et élevé dans la rue (cas assez nombreux en A), peut précocement prendre conscience de ses propres forces, acquérir un caractère ferme et un esprit entreprenant et devenir ainsi un chef de forte trempe par ses semblables. Il n'est donc pas étonnant que les meneurs se recrutent de préférence dans leur milieu. Il est naturellement peu probable que la qualité de chef en soi-même, par elle-même, être un mobile déterminant l'attitude affective du maître, (encore qu'une possibilité de ce genre ne doive pas être catégoriquement exclue), mais les faits peuvent concorder pour des raisons qu'il est facile d'imaginer (1).

(1) Nous avons connu personnellement un cas curieux où la directrice d'une pension, personnalité très autoritaire et influente, et en même temps animée de ses pupilles, entreprit une campagne systématique et un peu

VIII. Réciprocité de sentiments.

Nous avons jugé intéressant de demander au maître a) si l'élève devinait son attitude affective ? b) si les autres élèves la sentaient également ? c) si cette attitude du maître s'exprimait par des faits concrets et comment ? d) quelle était l'attitude de l'élève à l'égard du maître ? Ces questions posées, nous n'attendions certes pas des renseignements pouvant être dans tous les cas considérés comme des données objectives. Nous voulions seulement avoir là-dessus le point de vue du maître.

L'élève se rendait-il compte du sentiment que le maître avait pour lui ? Dans des cas très nombreux, le maître se défend d'avoir montré ses sentiments ; nous trouvons cependant, en S, que la moitié des maîtres répondent affirmativement à la question posée. En A, ce fait est un peu moins fréquent mais il l'est encore assez. L'antipathie sera donc plus cachée, non pas assurément que la chose soit plus facile, mais probablement parce que c'est un sentiment considéré comme indigne de la vocation du maître et comme nuisible au travail. Il en est de même pour la question de savoir si les autres élèves s'apercevaient de l'attitude affective du maître. Dans certains cas de préférence, les élèves non seulement s'aperçoivent du fait, mais ils le trouvent juste et naturel sans être jaloux de leur camarade fortuné.

L'attitude du maître se manifeste-t-elle au dehors par certains faits ? C'est là, on le comprend, une question assez délicate, et le nombre de ceux qui avouent un peu de partialité, dans un cas comme dans l'autre, n'est pas grand. Dans des cas nombreux, le maître peut ne pas rendre compte de l'influence de ses sentiments sur son comportement envers l'élève. Mais la plupart savent assurément vaincre leurs sentiments afin de juger l'élève en toute équité. Il y en a même qui, dans ce but, passent à l'autre extrémité : craignant l'injustice et surtout la critique des élèves, ils se montrent plus sévères pour l'élève sympathique et plus doux et indulgents pour l'autre (ce qui est certainement plus difficile et plus rare). Ce qui peut, du reste, avoir encore une autre raison. L'élève préféré étant souvent le plus doué de la classe, l'orgueil et l'espoir du maître, celui-ci montrera aussi pour lui plus

perfidie contre l'autorité d'une élève qui, dès son arrivée dans l'établissement, exerça sur ses compagnes, par un certain charme personnel, une action vraiment fascinante. La lutte menée par la directrice contre cette influence extraordinaire nous fut présentée au point de vue *moral-scolaire* mais, personnellement, nous avons eu l'impression de nous trouver devant un cas de secrète jalousie pour l'autorité comme pour le charme de l'enfant.

exigences. Par contre, un élève médiocre et peu aimé qui ne présente pas beaucoup d'intérêt pour le maître, pourra aussi bénéficier de cette indulgence qui ignore. Le dépit ne sent-il pas justement de ce que le vouloir dépasse le pouvoir et que les résultats obtenus n'égalent pas ceux qu'on comptait obtenir ?

Quels sont donc les avantages réels qui peuvent être accordés spécialement à l'élève préféré ? C'est souvent, la nomination au rôle de moniteur ou à d'autres fonctions conférant de l'autorité (surveillance des affaires de la classe, protection des faibles, etc.), participation plus fréquente aux jeux divers avec rôle prépondérant, charge de petites commissions. En classe, interrogations plus fréquentes, présentation aux autorités scolaires, attribution de prix. Il y a aussi des marques d'affection moins tangibles : certains regards, sourires, petits mots, appel par le prénom, caresses fugitives, etc.

Pour l'élève le moins sympathique, les désavantages peuvent être aussi bien ouverts ou dissimulés : l'élève est l'objet d'un traitement plus rigoureux quant à la discipline, souvent mis à la porte, rarement interrogé ; le maître s'intéresse moins à lui, semble parfois ignorer sa présence. (Dans un cas, le maître n'a pas adressé la parole à un élève antipathique pendant toute une semaine et n'a pas voulu accepter son obole pour une œuvre nationale).

Les réponses à la question concernant l'attitude de l'élève envers son maître, nous renseignent sur le degré de réciprocité de leurs sentiments. En S, par exemple, sauf quelques rares exceptions de cas douteux, tous les élèves aiment leur maîtres ; dans presque la moitié des cas on trouve même les mentions « beaucoup », « très », « énormément » ; ou encore : « il s'était particulièrement attaché à moi » ; « elle désirait surtout me faire plaisir ». En A, le tableau change du tout au tout. Comme il n'est pas agréable de s'avouer qu'on n'est pas aimé de son élève, ces cas douteux sont très nombreux, 25 % environ. Les cas positifs eux-mêmes ne sont pas affirmés d'une façon très catégorique : « oui, à certains moments » ; « peut-être oui » ; ou encore cette réponse curieuse : « si, il m'aimait mon grand étonnement ». Par contre, là où l'attitude de l'élève pour le maître est franchement négative (environ 10 %), celle-ci est accompagnée de commentaires variés : « je crois qu'il n'aimait personne » ; « il en était incapable ». C'est, comme on l'a déjà vu, le manque d'affectivité qui est surtout mis en cause.

De tout ce qui vient d'être dit on peut donc conclure que, d'une façon générale, le sentiment du maître n'est

point isolé ni parfaitement caché, soit à l'élève qui y est intéressé soit à ses condisciples, et qu'il se trouve le plus souvent devant un sentiment correspondant, que celui-ci le précède ou lui succède. On n'est, par conséquent, qu'assez très rarement devant un sentiment unilatéral. Le plus souvent on se trouve en face d'un complexe où entrent en jeu les goûts, les désirs ou les tendances intimes de deux personnalités au moins.

IX. Fréquentations extra-scolaires.

Si le régime scolaire est à même de créer, entre maîtres et élèves, des malentendus et des malveillances, par contre les fréquentations en dehors de l'école (promenades, excursions, visites à domicile, etc.), favorisent plutôt une attitude amicale et une compréhension meilleure de part et d'autre. Il suffit de quitter les murs de la classe et d'entrer avec l'élève en une libre conversation, pour que disparaissent immédiatement le ton scolaire tendu et conventionnel si caractéristique, et que l'élève reprenne l'aspect naturel d'un enfant chez qui on découvrira facilement des qualités imprévues et même un fond de sympathie non soupçonné. L'élève, de sa part, s'apercevra, lui aussi, que le maître n'est pas du tout ce qu'il avait cru, et il sera tout heureux de sa découverte, en plus de la fierté naturelle d'avoir approché son chef d'une façon personnelle. Dès lors, celui-ci ne sera plus pour lui un étranger, un adversaire, quelqu'un de fort avec qui il faut toujours être sur ses gardes ou en état de lutte. La glace est rompue. On est désormais entre amis.

C'est pour cette raison que nous avons voulu tenir compte des rencontres extra-scolaires entre maîtres et élèves et de leur influence éventuelle sur les rapports affectifs entre eux. Malheureusement, l'éducation scolaire prévoit encore très peu ou point d'occasions où maîtres et élèves puissent entrer en contact plus personnel. Si cette chose rare a lieu ce n'est, le plus souvent, que sur l'initiative privée du maître ou des parents (relations personnelles, leçons particulières, etc.). Cependant nous avons pu recueillir quelques chiffres intéressants. Nous constatons, en effet, que dans 26 % de cas de sympathie, il y a eu fréquentations plus ou moins régulières entre maîtres et élèves : « au cours de promenades que j'organisais avec ma classe » ; « rencontres accidentelles, elle me rencontrait, par exemple, à mes leçons avec ses amies et l'on sortait ensemble » ; « en cours privé avec quelques-uns de ses camarades » ; « au patronage » ; « dans une société

sportive » ; « visites aux parents » ; « en leçons particulières gratuites, les parents ne pouvant payer et l'enfant étant intéressante » ; « une ou deux fois par an je l'ai emmené visiter des musées, la sachant seule le jeudi ». Il y a aussi des cas de relations amicales et intimes assez suivies. En A, nous ne trouvons que deux visites de l'élève à domicile. Mais, dans les deux cas, il ne s'agit que de visites de moralisation à des adolescents jugés foncièrement vicieux : « chez elle une fois, pour essayer de la retirer à son milieu » ; « quelquefois, pour essayer de l'amener à modifier son caractère »... Dans les autres rares cas de rencontre entre le maître et l'élève peu aimé, celui-ci ne semble pas avoir été l'objet d'une forte sollicitation du maître et la rencontre les a laissés étrangers ou même hostiles l'un à l'autre comme ils l'étaient auparavant. Plus curieuses sont les explications données sur l'absence de contact personnel avec l'élève antipathique. Ainsi certains maîtres nous disent qu'ils évitaient même de rencontrer l'élève en dehors de la classe ; et une maîtresse ajoute : « la classe me suffisait ».

XI. Maîtres et parents.

Nous avons déjà dit que si le maître voit souvent dans l'enfant l'homme adulte futur, il peut aussi considérer en lui des adultes *présents*, notamment ceux dans le milieu desquels l'enfant vit, les parents. Les relations qu'il entretient avec ceux-ci ou l'opinion qu'il leur suppose avoir à son endroit peuvent influencer beaucoup ses rapports affectifs avec l'élève.

On a beaucoup parlé sur les relations entre la famille et l'école, sur la nécessité d'une collaboration entre elles en matière d'éducation. Le fait est que ces deux institutions ne sont pas toujours en pleine harmonie. Elles entrent même parfois en conflit ouvert. On en a noté plus d'une raison : lutte du progrès contre la tradition, opposition entre le sentiment social et les tendances égoïstes, etc. C'est là un problème avant tout social mais qui prête aussi à des complications d'ordre pédagogique (1).

L'influence néfaste de certains propos en famille peut s'exercer bien avant la première rencontre de l'enfant avec son futur maître. Pour intimider l'enfant indocile, certains parents faibles font appel à l'autorité encore absente mais imminente du maître comme à celle du « gendarme ». « Ah, quand tu seras à l'école, tu verras comme

(1) « L'élève voit son professeur à travers les yeux de ses parents ». A. Autin, *Autorité et Discipline*, p. 36 (v. aussi à ce sujet : Crouzet, Charrier, Poitrinal).

on te matera!...» Dès lors, l'enfant ne pourra plus aller vers son maître sans un peu d'inquiétude ou de méfiance.

Une fois à l'école, la crainte sera dissoute à la longue, mais un autre sentiment négatif pourra prendre sa place. Ce sera celui d'infériorité, de dépréciation, après l'adoration dont l'enfant était l'objet dans la famille et l'enthousiasme qu'il y provoquait par le moindre de ses propos. Ne retrouvant pas à l'école, auprès du maître, la même admiration, il peut en vouloir à celui-ci de le négliger, de le méconnaître, de lui préférer d'autres. Il ira même jusqu'à croire que le maître ne l'aime pas, qu'il l'a pris en grippe. Il en fera part à ses parents qui, hélas ! seront souvent enclins à le croire et à en raffermir la croyance chez l'enfant. Par suite de leurs ambitions, la méfiance des parents à l'égard de l'impartialité du maître est souvent aussi grande que celle de l'élève. Que l'enfant soit puni un peu sévèrement ou qu'il n'obtienne pas la récompense que l'on espérait, on crie immédiatement à l'*injustice*. Par des critiques malveillantes que l'on ne se garde point de dissimuler à l'enfant, on encourage celui-ci à l'indiscipline, à l'impertinence. Il y a des parents assez nombreux, dit Crouzet, qui « forment avec leurs enfants quelque chose comme une « Société de défense mutuelle contre les maîtres ».

La critique indiscrete et désobligeante du maître devant l'élève peut s'exercer non seulement à l'occasion des sanctions scolaires, mais aussi à propos des *méthodes d'enseignement* et des capacités pédagogiques du maître. L'éducation et la pédagogie sont assurément les seules sciences que tout le monde croit être en droit de discuter sans s'être donné la peine de les étudier. On est sûr que le bon sens y suffit, et qui n'a pas de prétentions au bon sens ?

Du reste, si les parents savent peu de l'école et si leur ignorance prête à tant de malentendus, cela est aussi dû en une certaine mesure, à ce que parents et maîtres entretiennent des rapports très peu réguliers. « Sauf d'heureuses et trop rares exceptions, les relations entre maîtres et parents se restreignent aux cas d'indiscipline et de mauvais travail. Un enfant ne donne-t-il pas toute satisfaction sa conduite laisse-t-elle à désirer ? Le maître convoque le papa ou la maman. Ce fait est général : il est admis que les parents viennent à l'école seulement quand « cela ne va pas » ; et c'est la seule occasion qu'ils ont d'entrer en relation avec le maître. Il n'est donc pas étonnant que ces relations soient difficiles et que de part et d'autre bien peu d'intéressés en demandent l'extension » (1). L'entretien

(1) DOTTRENS, in : L'Éducateur, N° 3, 1928.

On s'imagine aussi facilement le ressentiment que peut éprouver un élève

avec les parents au sujet de leur enfant est un art véritable. Surtout lorsqu'il s'agit de dire des choses peu agréables. Il y faut déployer un grand esprit de finesse.

Pour favoriser la collaboration de la famille avec l'école, il n'y a évidemment pas mieux que des relations plus soutenues et plus régulières avec les parents. D'aucuns pratiquent avec succès le système de visites à domicile. Ces fréquentations peuvent assurément faire beaucoup de bien à condition de ne pas dépasser certaines limites. Sinon elles peuvent amener de nouvelles complications, d'ordre même extra-scolaire mais susceptibles d'influencer aussi la marche des choses scolaires. Une intimité, réelle ou imaginaire, soupçonnée à la suite de quelques rencontres plus ou moins remarquées avec un membre de la famille d'un élève, peut provoquer une vive réaction de mécontentement ou de jalousie chez l'élève lui-même, chez un autre membre de la famille ou, enfin, chez des voisins, dans des familles d'autres élèves (1).

Il faut d'ailleurs ajouter que l'attitude affective de l'enfant à l'égard du maître ne doit nécessairement pas être orientée dans la même direction que celle des parents. Elle peut aussi lui être diamétralement opposée ; dans ce cas-là, c'est même justement cette opposition qui aura primitivement déterminé la polarisation de l'attitude affective de l'enfant.

L'attitude affective des parents à l'égard du maître qui est à même d'influencer celle de l'élève, peut résulter de faits qui ont très peu à voir avec les choses scolaires : le comportement « moral » du maître, ses convictions religieuses, ses opinions politiques, ses fréquentations, sa façon de vivre ou de s'habiller. Tous ces facteurs peuvent facilement mener à des conflits (virtuels ou réels), produire des sentiments hostiles plus ou moins durables.

pour son maître à qui il sait devoir une correction de papa, — d'autant plus que la correction du papa n'est pas toujours bien mesurée à la faute.

Les choses scolaires devraient toujours être réglées à l'école même. Déjà les notes que l'élève apporte à la maison lui causent souvent assez d'ennuis (cours de morale, privations diverses, humiliations sans tact), supplémentaires aux ennuis scolaires. Pour le maître, c'est un moyen commode de se décharger des pratiques disciplinaires sur les parents, mais c'est un moyen un peu maladroit. Car ni l'élève, ni les parents eux-mêmes ne lui en sauront gré...

(1) Les parents peuvent aussi éprouver un sentiment de jalousie pour le maître. Que l'on s'imagine un enfant qui, dans son admiration pour son maître, ne parle toute la journée que de lui, le cite en exemple à tout propos et, surtout, se met à critiquer et à juger le comportement ou le parler de papa ou de maman en les comparant à haute voix à l'idéal que représente pour lui son maître, les parents en auront bientôt assez. On n'aime pas beaucoup voir une influence étrangère s'exercer trop sur son enfant surtout si c'est aux dépens de son propre prestige.

Il n'est pas nécessaire que ces sentiments agissent d'emblée sur l'attitude du maître envers l'élève ; ils peuvent n'agir que par ricochet. Se transmettant d'abord des parents à l'enfant, ils provoquent chez celui-ci une attitude défiante et insolente, et créent ensuite à l'école une atmosphère où tout est jugé de parti pris ; le maître finit par en être excédé et commence à son tour à éprouver un sentiment de rancune pour l'élève.

Tous ces phénomènes peuvent naturellement avoir lieu surtout dans de petites localités où tout le monde se connaît, s'intéresse à l'autre et l'épie, où les ambitions, pour petites qu'elles soient, n'en sont pas moins jalouses et obsédantes : jalousies matérielles, morales, sociales ou autres.

Nous avons donc cherché, par une série de questions, à établir la part de la famille dans l'attitude affective du maître envers l'élève.

Et d'abord, la question de relations avec la famille. Sur ce point nous trouvons, en S, 62 % et, en A, 42 % des données de chaque groupe, des cas de relations, régulières ou accidentelles, entretenues par le maître avec les parents (les deux ou l'un d'eux) de l'élève ou avec quelqu'un de ses aînés (1). La différence numérique sur ce point, entre les deux groupes, tout en étant sensible, n'est pourtant pas assez probante. Mais encore faut-il savoir de quelle façon le maître a fait la connaissance des parents de l'élève et quel genre de relations il entretenait avec eux. En S, on trouve des relations de voisinage ou encore et surtout des relations courtoises ou cordiales, les parents venant à l'école voir le maître et l'entretenir au sujet du travail et de la conduite de l'enfant, lui demander des conseils concernant l'éducation de celui-ci. Dans certains cas il y a aussi rapports de sympathie avec l'un des parents ou des aînés, confidences familiales, demandes de services, etc. On manque parfois de détails concernant certaines relations qu'on est en droit de supposer plus ou moins intimes. De toute façon, on ne trouve ici aucun cas de conflits ou de difficultés avec les parents. En A, c'est bien différent. Voici quelques spécimens : « J'ai connu la mère, femme bavarde, s'occupant toujours des affaires publiques » ; « point de relations, sauf pour faire réprimander l'enfant » ; « rien que les relations scolaires, la maman soutenant trop la fillette » ; « la mère venait journallement accompagner

(1) Les chiffres indiqués ici, comme partout ailleurs, sont tirés au total de nos données sans distinction d'origine. Pour ce qui est de la France seule, d'après les données de notre enquête, la collaboration entre l'école et la famille semble être beaucoup plus restreinte.

l'enfant et cherchait à me faire des histoires, car elle croyait sa fille parfaite ».

Une autre question intéressante est de savoir si l'élève allait se plaindre à ses parents du traitement dont il était l'objet à l'école et, dans ce cas, si les parents venaient demander des explications au maître. A ce sujet nous ne trouvons en S que deux cas où les élèves se soient plaint de leurs maîtres, ce qui n'empêchait pas ceux-ci d'entretenir des relations très cordiales avec les parents. Dans plusieurs autres cas, les élèves faisaient constamment l'éloge de leurs maîtres à la maison. Par contre, le groupe A ne compte pas moins de 45 % d'élèves qui se plaignaient des maîtres à leurs parents (et quelques-uns se plaignaient *toujours* ou même *chaque jour*).

Voyons maintenant la façon de réagir des parents dans les deux groupes. Si, en S, les parents des deux élèves viennent parler au maître, d'une façon très courtoise d'ailleurs, à la suite des plaintes de leurs enfants, en A, l'entretien semble avoir toujours un tout autre aspect. D'abord, très souvent les parents cherchent surtout à excuser l'enfant ou même lui donnent raison contre le maître. Il y en a qui demandent des explications « avec insolence » ; d'autres qui soutiennent l'enfant en insultant le maître ; d'autres encore viennent souvent de leur propre initiative se plaindre de la conduite de l'enfant à la maison ou dans la rue, en en rejetant la responsabilité sur la mauvaise éducation scolaire.

Le maître peut ne pas savoir si l'élève s'est plaint de lui. Mais, d'une façon générale, les parents ne manquent pas de réagir, fût-ce avec une certaine circonspection. Malheureusement, de part et d'autre les paroles dépassent souvent la pensée, la visite se termine moins affablement qu'elle n'a commencé et ne manque pas de laisser une certaine aigreur.

La plainte de l'élève ne peut donc avoir de valeur que lorsqu'elle a pour résultat une réaction des parents. Cette réaction peut, d'ailleurs, ne se confiner qu'à certaines réflexions désobligeantes exprimées en famille devant l'enfant. Mais celui-ci en tirera des conséquences quant à son attitude future envers le maître. Parfois, il ne se fera pas scrupule de communiquer les paroles de ses parents aux camarades et de contribuer ainsi à la création, en classe, d'un courant contre le maître.

CHAPITRE PREMIER

TEMOIGNAGES D'ÉLÈVES

Nous avons entendu l'une des parties : *le maître*.
Il faut entendre l'autre : *l'élève*.

Ici, nous pouvons nous attendre à des renseignements exprimés avec moins de réserve ou d'embarras. C'est du reste tout naturel. Le maître, lorsqu'il lui arrive de parler de ses sympathies ou antipathies à l'école, a d'habitude l'air de se défendre, de se disculper d'une chose qu'il ne considère pas compatible avec sa morale professionnelle. Aussi y a-t-il parfois dans sa petite confession (car c'en est une, tout de même...) une certaine gêne, et, malgré toute la franchise et toute la sincérité qu'il y met et dont nous ne saurions douter, on sent vaguement que tout n'a pas été dit, qu'il y aurait encore à ajouter quelques chose, à préciser certains points.

L'élève ou l'ancien élève apparaît par contre, et tout naturellement, en *accusateur*. Lui-même n'est jamais en cause. C'est le maître qui, seul, serait responsable de l'attitude ou des sentiments qu'on avait pour lui. Aussi l'élève se gêne-t-il beaucoup moins dans son témoignage et dit même parfois plus qu'il ne pense.

La mise en cause est presque toujours exprimée d'une façon catégorique. Même dans les cas où les raisons présentées sont absolument subjectives, on cherche à généraliser et à objectiver, à prouver que les causes du mal résidaient dans le maître. C'est toujours lui qui est en faute, étant peu juste, peu aimable ou peu intelligent. En un mot, le sentiment prend chez l'élève un caractère tout objectif et général, si bien qu'un maître déclaré antipathique le serait pour tout le monde.

La franchise et la sincérité font parfois place à un ton goguenard et « blagueur », à un désir de ridiculiser, de caricaturer, de faire de l'esprit. Les renseignements doivent alors être soumis à une critique des plus rigoureuses afin de dégager, sous le fatras « humoristique », les données sérieuses.

Il y a encore un côté faible dans le témoignage des

CHAPITRE PREMIER

TEMOIGNAGES D'ÉLÈVES

Nous avons entendu l'une des parties : *le maître*.
Il faut entendre l'autre : *l'élève*.

Ici, nous pouvons nous attendre à des renseignements exprimés avec moins de réserve ou d'embarras. C'est du reste tout naturel. Le maître, lorsqu'il lui arrive de parler de ses sympathies ou antipathies à l'école, a d'habitude l'air de se défendre, de se disculper d'une chose qu'il ne considère pas compatible avec sa morale professionnelle. Aussi y a-t-il parfois dans sa petite confession (car c'en est une, tout de même...) une certaine gêne, et, malgré toute la franchise et toute la sincérité qu'il y met et dont nous ne saurions douter, on sent vaguement que tout n'a pas été dit, qu'il y aurait encore à ajouter quelques chose, à préciser certains points.

L'élève ou l'ancien élève apparaît par contre, et tout naturellement, en *accusateur*. Lui-même n'est jamais en cause. C'est le maître qui, seul, serait responsable de l'attitude ou des sentiments qu'on avait pour lui. Aussi l'élève se gêne-t-il beaucoup moins dans son témoignage et dit même parfois plus qu'il ne pense.

La mise en cause est presque toujours exprimée d'une façon catégorique. Même dans les cas où les raisons présentées sont absolument subjectives, on cherche à généraliser et à objectiver, à prouver que les causes du mal résidaient dans le maître. C'est toujours lui qui est en faute, étant peu juste, peu aimable ou peu intelligent. En un mot, le sentiment prend chez l'élève un caractère tout objectif et général, si bien qu'un maître déclaré antipathique le serait pour tout le monde.

La franchise et la sincérité font parfois place à un ton goguenard et « blagueur », à un désir de ridiculiser, de caricaturer, de faire de l'esprit. Les renseignements doivent alors être soumis à une critique des plus rigoureuses afin de dégager, sous le fatras « humoristique », les données sérieuses.

Il y a encore un côté faible dans le témoignage des

élèves. C'est qu'en dehors de l'incapacité habituelle des tout jeunes de se rendre bien compte des sentiments qu'ils éprouvent et de les analyser d'une façon plus ou moins objective, il y a aussi une incapacité notoire et assez fréquente *d'exprimer* les sentiments d'une façon bien nette.

Aussi y a-t-il lieu de se demander : quelles données sont préférables, sentiments *actuels*, exposés par des enfants, ou bien sentiments *anciens*, analysés rétrospectivement par des adolescents et des adultes ? Sans exclure les premiers, nous avons, dans cette alternative, donné la préférence aux seconds. Il eût été peu convenable en effet, et en tous cas fort délicat, de demander à de jeunes écoliers une critique de leurs maîtres et les sentiments qu'ils éprouvent pour eux. D'ailleurs le jeune écolier n'a souvent que peu d'expérience dans la matière, n'ayant connu, pendant son court séjour à l'école, qu'un nombre très restreint de maîtres. Son choix n'est donc pas très sûr, vu l'impossibilité d'une comparaison portant sur de nombreux facteurs indispensables à une juste estimation.

Le témoignage rétrospectif lui aussi, n'est certes pas toujours sûr. L'explication d'un sentiment ancien peut parfois être mise en accord avec les sentiments actuels plutôt qu'avec ceux d'antan. Cependant nous avons pensé que l'analyse d'un ancien souvenir affectif peut, dans la plupart des cas, être assez fidèle, les fortes impressions affectives de l'enfance se conservant bien sous la patine du temps. Nous pouvons juger actuellement avec beaucoup de compréhension un sentiment de jeunesse sans cependant lui accorder la même importance qu'autrefois. Nous pouvons le considérer avec le sourire d'une supériorité d'adulte, notre Moi présent peut railler même un peu notre Moi passé, il ne l'en comprend pas moins. Bien plus, il y a des sentiments qui restent vifs pendant très longtemps, avec une foule de détails. Certaines offenses, par exemple, ne sont jamais oubliées, et il ne faut guère pour cela être particulièrement rancunier...

Nous avons donc trouvé bon d'interroger, sur les phénomènes affectifs de la vie scolaire, surtout ceux qui se trouvaient déjà hors de l'école. Les témoignages réunis émanent d'individus de conditions sociales les plus différentes ainsi que de pays divers. Malgré leur grande variété, les données n'ont pu que confirmer la constance de certains faits. Il y aurait assurément intérêt à étudier les mêmes faits dans un pays pris à part ; il est même certain que toute région présenterait sur ce point un caractère spécial où l'on verrait certaines prédominances dans les facteurs qui peuvent déterminer des rapports affectifs entre maîtres et élèves (antagonisme de race ou de religion,

conflits politiques, différence de classes sociales, etc.). Mais ce genre d'étude aurait déjà un caractère socio-pédagogique spécial. Nos données à nous, plus hétérogènes, nous permettront, par contre, de dresser une liste plus complète de facteurs possibles, sans pourtant nous autoriser à trop affirmer la prédominance des uns sur les autres.

CHAPITRE II

AFFECTIVITÉ COLLECTIVE

I. Attitude affective d'une classe.

Avant d'envisager l'élève sous l'angle individuel, nous allons, de même que nous l'avons fait lorsqu'il s'est agi du maître, considérer les phénomènes affectifs dans la collectivité. Car si, dans ces phénomènes, le facteur individuel est le plus fréquent, il s'en faut qu'il soit unique. Qu'un maître soit aimé ou non de toute une classe, c'est un fait bien connu et nous en avons eu des témoignages multiples. Mais ce qui est à noter surtout c'est que les cas sont nombreux où l'attitude affective à l'égard d'un maître (comme aussi l'attitude tout court, — discipline, obéissance, respect) est déterminée chez l'élève-individu par la collectivité dans laquelle il est incorporé, *la classe* ou *l'école entière*.

Nombreux sont les cas où, parmi les traditions les plus diverses qui se transmettent à l'école d'une promotion à l'autre, figurent et la renommée toute faite de certains maîtres et la manière de se comporter avec eux. Tel passe pour un « chic type », tel autre pour un épouvantail. Et pendant les cours d'un troisième, une de ces traditions qui prennent parfois le caractère de rite veut des chahuts constants. Tout nouvel élève admis dans l'établissement subit nécessairement l'influence des anciens et se met bientôt en accord avec eux. Désormais il est forcément prédisposé, par rapport au maître donné, à une attitude d'un caractère spécial.

Mais il n'y a pas que la tradition. Des facteurs éminemment sociaux, compliqués et imprévus, peuvent, dès le début, fixer une fois pour toutes l'attitude d'une classe entière à l'égard d'un maître. Cette attitude est souvent admise unanimement comme règle de conduite. Les avis et les sentiments sont partagés par les bons élèves comme par les mauvais. Dès lors, tel maître devient la petite idole de la classe, tel autre la bête noire. Les opinions sont souvent très tranchées. Ce qui est blanc est blanc

comme la neige, ce qui est noir l'est tout à fait. Point de nuances intermédiaires.

Ce genre d'emballement pourra se limiter à une seule classe ou promotion, tandis qu'une autre (précédente, successive ou même coexistante à l'école) nourrit à l'égard du même maître des sentiments très différents. Dans les deux premiers cas (classes précédente ou classe successive) on pourrait peut-être encore expliquer le phénomène par un certain changement d'humeur chez le maître au cours des années. Mais lorsqu'il s'agit de classes coexistantes, les différences ne s'expliquent plus que par l'*inadaptation mutuelle* du maître et de la collectivité scolaire.

Cette inadaptation peut avoir comme causes profondes et constantes des facteurs divers : le sexe, l'âge moyen de la classe, son niveau intellectuel (ou l'esprit général qui y prédomine), en face de ces mêmes facteurs, y compris le caractère individuel, chez le maître. Il serait difficile de définir d'une façon générale l'âge optimum d'un maître d'école. Mais il est certain que la question d'âge n'est pas réglable. Un maître peut, en effet, être trop âgé ou trop jeune pour une classe donnée, tandis que pour une autre il convient tout à fait. Il en est de même pour le sexe où il ne semble pas davantage exister de lois générales précises sur les différences surtout personnelles (sauf peut-être sur les petits où la femme paraît être préférable à l'homme). Il est cependant des circonstances où ce point est de grande importance. Le niveau intellectuel du maître peut lui être, par rapport à celui de la classe, être insuffisant ou trop élevé. Ainsi, un universitaire, habitué aux spéculations abstraites, pourra convenir à une classe de philosophie mais avoir peu de succès dans le petit lycée. Les facteurs sociaux, moraux, politiques, religieux ou esthétiques jouent parfois, eux aussi, un rôle plus important qu'une classe que dans une autre.

Outre ces causes que nous avons appelées constantes, il en a de passagères, qui peuvent être tout à fait futiles mais dont les effets sont souvent assez graves. Des malentendus, des petits conflits, des bouderies légères peuvent engendrer en une lutte sourde et, parfois, si bien organisée qu'elle est à même de rendre au pauvre maître la tâche ardue et la vie impossible. Un geste insignifiant mal interprété, un acte précipité de sévérité exagérée ou d'injustice (réelle ou imaginaire), une punition (individuelle ou générale) mal placée, un manque de tact, une promesse non tenue, une menace proférée mal à propos prise pour un défi, tout cela est capable de déclencher une petite révolte. Celle-ci n'étant pas liquidée sans retard

et apaisée à temps, ou étant encore attisée par des représailles, les bons amis d'hier pourront facilement devenir ennemis demain.

Le contraire est tout aussi possible. Un maître personnellement aimé au début pourra à la longue, et grâce à une attitude calme, ferme et bienveillante, conquérir l'affection de sa classe. Il arrive même qu'un seul acte, naturel mais imprévu de courage, de générosité (ou aussi de savoir) puisse tout d'un coup relever considérablement aux yeux des élèves la valeur d'un maître jusqu'alors indifférent, méprisé ou antipathique et lui rallier leurs sympathies et leur dévouement.

Mener une classe, c'est mener une foule. C'est même plus difficile, étant donné le caractère instable et éminemment affectif des enfants et la nécessité de se trouver continuellement en contact étroit avec eux, de leur imposer constamment des tâches demandant efforts et rarement plaisance par elles-mêmes. La difficulté habituelle de maintenir l'équilibre entre le chef et ses subordonnés se trouve encore augmentée par le fait que les enfants demandent à leur chef plus de choses que les adultes. Des relations officielles ne suffisent pas ici. Certains faits d'ordre social peuvent, naturellement, flatter le sentiment collectif des petits. Le dévouement du maître à la communauté entière sera certainement reconnue et appréciée. Cela pourtant ne suffit pas. Il faut qu'il s'intéresse personnellement à chacun. Il faut que chacun puisse se croire l'élus, celui auquel on s'intéresse spécialement, auquel on parle d'une façon particulière.

On conçoit ce qu'il faut y déployer de bon sens, de flair, de tact. Ces qualités, qui sont celles du chef, ne s'apprennent pas.

Dans le cas d'orientation récente dans un sens négatif de l'attitude affective collective à l'égard du maître, on trouve le plus souvent une sorte de révolte morale, une colère, qui, comme toute colère, a habituellement pour base le sentiment d'une injustice. Cette injustice, réelle ou imaginaire, a pu être commise par le maître vis-à-vis de la classe entière, qui se sentira alors touchée directement, ou seulement vis-à-vis d'une partie de la classe et même d'un seul élève. La colère se communique alors par compassion ou par contagion et elle prend d'autant plus d'extension que les liens entre les membres du groupe sont plus serrés. Il arrive aussi que l'injustice suffit par elle-même à resserrer les liens et à pousser une classe encore inorganisée ou même divisée, à s'unir et à s'organiser contre l'«ennemi commun».

L'organisation ne restera pas passive. Elle recherche

ra des moyens propres à la lutte et qui peuvent être des
s cruels. Notons d'abord les vengeances « artistiques »
« littéraires » dans lesquelles s'exerce la verve méchante
l'humour cinglant, souvent assez fin, d'une jeunesse
tée. Des chansons ou des vers irrévérencieux, des cari-
ures et des graffiti irrespectueux sur les murs du cou-
; de la cour, du W.-C. (1), voire sur le tableau noir en
sse. Il y a enfin une « littérature » destinée à un public
s grand : des journaux scolaires, des publications humo-
iques (2), des représentations comiques, des bals mas-
es. Il y a aussi des réactions plus agressives : des chahuts
anisés, des réponses ou observations insolentes, des
ces et des niches de toutes sortes, voire même parfois
vrais actes de sabotage jusqu'aux guet-apens avec
ps et blessures. Sous l'influence de mouvements socia-
es-révolutionnaires, une autre action collective très
ssante est parfois employée par les écoliers, *la grève*, qui
t entraîner des actes brutaux de destruction (3). Le
uvement peut parfois prendre une extension exagérée
même dangereuse. Son influence est toujours démo-
satrice.

Dans toutes ces menées, les lois de solidarité sociale
t de rigueur : les coupables sont cachés ou protégés de la
on la plus acharnée, avec un dévouement souvent tou-

(1) Cet endroit occupe une place très grande dans l'expression graphique
certains sentiments des élèves. Il mériterait parfois d'être examiné comme
fin de se rendre compte de certains symptômes moraux chez les élèves
de l'institution.

(2) Nous avons une petite collection de ce genre de publications, écrites
main, dactylographiées ou polycopiées, voire imprimées, qui sont de petites
eilles de polémique et d'esprit révolutionnaire scolaire. Les maîtres trou-
ent bien des suggestions instructives dans cette production écolière.

(3) Pour ce qui est de l'influence de la rue sur la vie collective à l'école,
nous permettons de citer un cas curieux qui nous a été rapporté tout récem-
ment. Le directeur d'une école dans un faubourg parisien ayant giflé un élève,
et la classe se montre indignée de la correction jugée imméritée (ou excessive).
Pendant la récréation qui suit l'incident, la classe en effervescence complète
se met d'accord. Lorsque le coup de sifflet du directeur se fait entendre, et
sous les élèves s'empressent de regagner leurs places, la classe en question,
fait la sourde oreille, reste dans le préau et fait semblant de jouer. Effa-
ché du maître, énervement du directeur. Menaces de sanctions. Deux ou
trois caractères faibles se désolidarisent ; l'union de la classe est brisée et, après
quelques hésitations, les élèves rentrent un à un dans la classe. Au cours de
la fête qui s'ensuit, les élèves déclarent n'avoir cherché qu'une chose :
« manifester leur protestation » contre la punition. Or, l'incident s'est passé
uniquement au cours des jours troubles qui ont marqué le début de l'année,
qu'on ne parlait à Paris et dans les faubourgs que de diverses *manifesta-
tions de protestation* et que ces termes hantaient les esprits et les yeux depuis
les manchettes des journaux jusqu'aux gigantesques affiches criardes sur les
rues. Il est évident que non seulement l'idée de *manifester sa protestation* mais
les termes eux-mêmes ont été empruntés par les élèves (de 11 à 12 ans) aux
mouvements sociaux de la rue.

chant. Même ceux qui ne prennent pas une part active à l'action commune contre le maître, voire ceux qui la désapprouvent (ce qui, du reste, n'arrive que rarement, vu la grande suggestibilité et la forte tendance à l'imitation des enfants), ceux-là encore se sentent dans l'obligation d'être solidaires avec la collectivité. Les « mouchards » sont détestés et poursuivis impitoyablement. Aucune protestation de puissance supérieure ne pourra mettre un traître mis à l'index, à l'abri de la vengeance collective.

II. Les meneurs.

La présence de chefs étant indispensable dans ces mouvements de révolte, les meneurs habituels de la classe prennent toute la direction entre leurs mains et, par suite du danger de sanctions et d'une discipline imposée nécessairement par l'état de lutte, leur autorité s'en trouve accrue d'elle-même. C'est donc, le plus souvent, leur attitude personnelle à l'égard du maître qui est, dès lors imposée à la collectivité entière et qui devient le sentiment commun. Il arrive aussi que de nouveaux chefs se déclarent qui se trouvent, plus que les anciens, à leur place dans une situation pleine de troubles. Ce sont rarement de bons élèves ; de façon générale, ils sortent, sinon de la catégorie des cancres, du moins de celle dont les membres sont considérés par les maîtres comme élèves indisciplinés et mauvaises têtes et qui, aux époques normales, peuvent n'avoir qu'une influence médiocre sur la vie collective de la classe. Ces élèves ayant justement souvent « une dent » contre le maître, on peut s'imaginer ce qu'ils chercheront à faire pour attiser, contre lui, l'animosité générale.

Il arrive même que tout le mouvement n'est, dès le début, qu'une machination ou une intrigue montée habilement par un meneur malveillant. Il y a des cas où un élève cherche délibérément à miner le prestige du maître, en interprétant du mauvais côté toutes ses actions, en l'épiaillant sans cesse pour l'imiter ensuite et pour le tourner en ridicule. Il sera aussi le premier à répondre au maître avec impertinence afin de montrer qu'on peut *oser*, au risque même d'encourir des punitions. Parmi les fillettes, ce sont des racontars, des critiques, des rapportages de commères sur la moralité de l'institutrice. La lutte sourde menée avec persistance pourra accroître de plus en plus l'influence du meneur et avoir les plus mauvais effets sur l'autorité du maître. Pour neutraliser une telle influence, il faut que le maître ait lui-même sur les élèves un pouvoir moral ou affectif assez puissant. Sinon, c'est le meneur de la classe

qui aura le dessus, et alors même que sa « propagande » n'aura pas abouti à une révolte ouverte, celle-ci pourra toujours rester à l'état latent.

Quelle peut être la cause d'animosité d'un meneur pour le maître ? Très souvent elle est toute personnelle, soit par suite de petits conflits scolaires habituels ou par suite de toute autre des raisons qui sont à même de déterminer une antipathie. Celle-ci acquise, elle cherche à s'extérioriser, à s'étendre, à conquérir des adeptes et à devenir plus forte par l'approbation générale ou par une action commune.

Une antipathie personnelle pour le maître peut aussi, dans certains cas, n'être à l'origine qu'une expression particulière d'un esprit d'insoumission et de révolte contre toute autorité en général. On en trouve même à l'école de ces révolutionnaires en herbe, esprits contradictoires et irrémédiablement réfractaires à l'autorité, quelle qu'elle soit. Ces jeunes natures, déjà aigries par la misère ou l'injustice, en famille ou ailleurs, cherchent à se venger sur tout ce qui symbolise l'autorité. De parti pris, ils se méfient de tout supérieur qui commande et ordonne, et interprètent tous ses actes sous un jour défavorable. Par leur désintéressement et leur fanatisme, ils sont parfois des meneurs assez dangereux. Ce sont eux souvent qui deviennent les initiateurs des entreprises de sabotage, les rédacteurs de journaux et de toute la littérature révolutionnaire scolaire que nous avons déjà mentionnée. Ce sont eux encore qui « osent » et qui prennent les responsabilités. Aussi sont-ils généralement admirés comme héros et suivis aveuglément.

Il y en a encore qui, pour affirmer leur personnalité et pour attirer sur eux l'attention, prennent le rôle de courageux, de crâneurs, d'enfants terribles (comme il y en a qui, pour la même raison, prennent le rôle du clown de la classe). C'est parfois chez eux un point d'honneur que de ne pas travailler et de ne pas se soumettre au règlement de l'école. Dès lors, ils ne peuvent plus faire autrement que de troubler constamment la discipline et de défier sans cesse l'autorité.

Que le maître cherche à enrayer l'influence néfaste de ces indisciplinés, rien de plus naturel. En effet, leur comportement cause souvent de graves désordres et entrave la bonne marche du travail en classe. Seulement, ici, des mesures très délicates doivent être prises, intelligentes et pleines de tact. Et d'abord, il faudrait peut-être souvent fermer l'œil, ne pas prendre les choses trop au sérieux, tourner tout en plaisanterie. Or, il est bien plus facile et plus expéditif d'employer la main forte... Une série de

sanctions vient alors qui, appliquées à des types comme ceux que nous venons d'indiquer, sont souvent non seulement inefficaces mais encore augmentent leur prestige et les encouragent à des actes plus osés. Que l'on renforce maintenant les sanctions, ce qui devient presque inévitable, et la réaction sera intensifiée à son tour (1). Les sanctions finiront par prendre un aspect de persécution personnelle, éveillant du dépit et de l'amertume, et le « persécuté » deviendra un petit martyr. Son prestige ira en augmentant, gagnant de plus en plus la compassion commune et soulevant en même temps du ressentiment général contre le « persécuteur ».

La classe se solidarisera d'autant plus facilement avec le meneur que la lutte contre lui de la part du maître aura l'air d'une compétition, d'une jalousie pour le pouvoir.

Nous avons vu nous-mêmes une classe obéissant mieux aux injonctions d'un meneur qu'à celles de la maîtresse qui ne pouvait en venir à bout. Aussi, pour mettre les élèves en rangs, elle recourait souvent à l'aide de ce petit chef qui, par quelques mouvements énergiques et sans gêne, obtenait en un clin d'œil ce qu'elle ne pouvait obtenir aussi rapidement tout en « s'égosillant » (2).

Un autre petit dictateur, conteur incomparable, que ses camarades pouvaient écouter sans se lasser des heures durant, savait imposer le silence à la classe (Cl. enfantine) mieux que sa maîtresse. Aussi celle-ci lui en confiait-elle la surveillance toutes les fois qu'elle devait s'absenter quelques instants. Et ce qui est le plus curieux c'est que, souvent, c'était à son retour que le silence se rompait et que le brouhaha reprenait...

Les deux cas nous ont été rapportés par les maîtresses mêmes qui, loin de s'en sentir diminuées, avouaient franchement, et avec beaucoup d'humour, se servir parfois de l'autorité naturelle de ces petits meneurs.

Nous connaissons encore un autre cas où le prestige de la maîtresse était éclipsé par celui d'un élève. C'était un garçon de 6 à 7 ans, très intelligent, très doué pour toutes les matières et extrêmement adroit aux travaux manuels. Mais pour ce qui est du dessin, c'était un véritable enfant prodige. Il possédait déjà presque à la perfection les lois de la perspective et des proportions, et avait un goût remarquablement développé pour la disposition des couleurs. Inutile de dire que, pour tout ce qui concernait la peinture et la décoration, la compétence de la maîtresse ne comptait presque pas en face de celle du petit artiste. On ne s'adressait qu'à lui, soit pour demander secours soit pour un avis. Mais son autorité était automatiquement étendue même à d'autres questions de la vie scolaire, si bien que ce qu'il disait était immédiatement accepté par tous (surtout par les fillettes, qui l'adoraient et tournaient toujours autour de lui). Heureusement la maîtresse ne s'en formaisait nullement ; avec une adresse intelligente, conjuguée d'une

(1) A moins d'avoir réussi à mater, à briser la résistance, en brisant la volonté de l'enfant qui saura désormais couvrir une méchanceté en silence et attendre hypocritement un moment favorable à la vengeance.

(2) On trouve aussi la description d'un cas similaire dans la « Maternelle » de L. Frapié.

conhomie bienveillante, elle savait exploiter les dons de l'enfant pour le bien de la collectivité, en se gardant d'éveiller d'une part des jalousies et, de l'autre, l'apparition d'une vanité chez l'enfant en question.

Cependant, « l'idylle » que nous venons de décrire n'est pas fréquente. Le maître est souvent un peu mécontent, voire inquiet de l'ascendant exagéré d'un meneur. Et, soit par suite de faits réels et indésirables ou par crainte d'effets probables, il se montre dès le début prévenu contre cette autorité. Et puis, pourquoi le nierions-nous ? Il y a des natures exclusives, jalouses de leur autorité et qui se sentent en quelque sorte diminuées par l'influence personnelle qu'un élève peut exercer sur la classe (et cela indépendamment de la valeur morale de cette influence). A ce sentiment se mêle aussi la crainte vague que cette jeune puissance ne se tourne un jour contre le maître lui-même. La tactique de celui-ci est parfois celle d'un jaloux vulgaire : il tâche de rabaisser l'objet de sa jalousie, de diminuer son prestige, de le « dévaloriser ». Ce sont alors des railleries, des critiques acerbes, des sanctions humiliantes(1).

La classe est souvent friande de moquerie ; elle rira volontiers aux dépens d'un de ses membres, et le maître aura une victoire trop facile, d'autant plus que l'élève n'a pas la liberté de répondre. Il pourra même, parfois, l'avoir complète ; le meneur, déchu aux yeux de la classe aura perdu son prestige ou ne l'aura conservé que dans un cercle très restreint (le plus souvent, des déchets scolaires).

Il peut pourtant arriver que les résultats soient autres, notamment que la préoccupation constante du maître ne rende l'élève plus populaire encore. Sous sa direction, la collectivité s'organisera alors en vue d'une lutte commune et afin de venger une injustice commise à l'égard de l'un de ses membres. La vengeance collective pourra, à son

(1) Parfois le meneur est rendu coupable de tout méfait organisé par la classe :

« Il (le maître) avait la conviction, écrit une élève de 13 ans, que j'étais le chef de la bande et que je menais par le nez toute la classe. Une petite révolte, une grève, tout ce qui se passait en classe, il était persuadé que c'est moi qui en étais toujours l'initiatrice. Or, souvent, je n'y étais pour rien. Mais on ne pouvait le faire changer d'idée. Cela m'énervait. Un jour il me fit l'observation injuste de ne pas l'interrompre. Transportée d'un coup, je me lève de ma place, me dirige vers la porte et, en disant : « Monsieur, vous êtes trop injuste », je sors. Immédiatement, les autres filles me suivent, et nous partons ensemble dans les champs. Tout cela n'était pas préparé d'avance. Cependant, et sans avoir échangé un mot, nous avons toutes fait le même geste, tellement nous étions d'accord à son égard » (*D'un journal intime*). Il s'agit là d'un maître qui était antipathique à l'élève à tel point que l'ayant rencontré plusieurs années après, elle évita de lui adresser la parole.

tour, intensifier ou *créer* l'antipathie personnelle. Le maître, d'« ennemi » *collectif*, deviendra pour chacun « ennemi » *personnel*...

Il arrive encore qu'un meneur se révolte contre le maître non pas pour une cause personnelle mais par un sentiment altruiste. Il est, surtout à l'époque de l'adolescence, de ces esprits extrêmement sensibles à la justice, qui sont, pour ainsi dire, la « conscience de la classe » et qui ne supportent que difficilement une action qu'ils jugent injuste. Qu'elle émane de la part d'un élève ou d'un groupe d'élèves, ils n'hésitent pas à prendre sous leur protection la victime de l'injustice et se montrent parfois très courageux même en face d'un « oppresseur » dangereux. Mais ils n'hésiteront pas non plus à se révolter ouvertement contre le maître lui-même, s'ils le trouvent injuste à l'égard d'un élève particulier ou de la classe entière.

Du reste, une animosité vis-à-vis du maître qui maltraite un élève avec injustice ou cruauté peut s'éveiller dans la classe directement et sans l'instigation d'un meneur. La présence de celui-ci est surtout nécessaire pour l'initiative *active* d'une « manifestation de protestation » ou d'une entreprise de vengeance. Le sentiment pur et *passif* peut s'en passer.

Il nous a été donné un jour d'assister à une scène pénible où un maître nerveux, qui s'emporta soudainement, se mit à accabler d'injures un élève de 13 à 14 ans, et finit par lui inscrire une observation dans le registre de la classe. L'élève enragé par l'injustice et l'humiliation qui lui fut infligée en présence d'une personne étrangère, eut une crise de larmes, criant sans cesse : « Mais pourquoi ? Qu'ai-je fait ? » A chaque hurlement, le maître énervé lui criait de se taire, le menaçant de nouvelles punitions, sur quoi l'élève exaspéré redoublait les cris : « Mais pourquoi ? ». Un silence chargé d'une inquiétude animale régnait dans la classe pendant toute cette scène, mais il fallait voir les regards hostiles que les enfants lançaient au maître...

Il est vrai qu'une réaction de révolte est assez rare. D'une façon générale, le plaisir égoïste de voir la confusion d'autrui (ce qui est un peu le simulacre de sa propre supériorité) d'une part, et d'autre part une complaisance obséquieuse pour le plus fort, le maître, font que la vue d'un camarade « attrapé » soulève l'hilarité de la classe (1).

(1) En voici un cas caractéristique rapporté par M. Félix Séguin (Educateur, 1924) : « Un jour, dans une classe, un élève ignorait que « aquilin » fût un adjectif. Rires et indignations. Mais personne ne savait ce que « aquilin » signifiait ». Ce trait psychologique de la foule scolaire, comme bien d'autres traits, n'est pas propre aux petits écoliers seuls. On peut en trouver de pareils dans l'amphithéâtre de l'Université même. La psychologie de l'écolier est presque la même à tous les degrés de l'Enseignement.

Dans les cas où les sanctions sont par trop sévères, elles éveillent surtout une crainte animale. On se tait ; on ne juge pas encore, la foule infantine étant moins encore que celle des adultes apte à juger pendant l'émotion. On a surtout peur « pour sa propre peau », et on se garde d'attirer sur soi l'attention du maître en fureur.

III. Peur, colère et sympathie collectives.

La peur devant un maître trop sévère ou trop nerveux peut être aussi constante que générale. La classe peut, avec un tel maître, se trouver presque toujours en état de tension ; on n'osera pas bouger, faire librement le moindre mouvement, et on vivra continuellement dans une atmosphère lourde, suffocante. Certes, il y a aussi la crainte respectueuse qui crée l'attitude sérieuse de la classe et stimule l'attention. Mais d'une façon générale, la crainte est rarement profitable et ne fait pas beaucoup aimer le travail. La peur, à l'école, ne peut que paralyser le jugement, l'activité raisonnée. Et alors même que, peu intense, elle stimule l'activité, elle est fatigante et épuise vite l'énergie de l'élève.

La colère collective en tant qu'emportement subit, passager et inorganisé, est parfois la réaction affective à une insulte faite à la collectivité, à la répression d'une tendance ou d'un effort communs ou encore à une promesse non tenue ; mais le plus souvent elle est une révolte spontanée contre l'injustice. Le cas peut se présenter lors d'une punition collective jugée imméritée ; ou encore, à l'occasion d'une récompense particulière accordée dans des conditions imméritées à un élève que l'on sait être le préféré du maître et que l'on n'aime pas. Dans un tel cas seront souvent excités non seulement les élèves qui pensent avoir mieux mérité la récompense et qui se croient lésés, mais aussi ceux qui n'en ont pas eu du tout la prétention. La colère s'exprimera par une réaction pouvant aller de murmures sourds et d'une bouderie générale jusqu'à une protestation à haute voix et à des faits d'insoumission.

Nous avons parlé jusqu'à présent d'attitudes affectives surtout *négatives*. Mais il en est aussi de *positives*. D'une façon générale, le sentiment positif pour quelqu'un lie bien moins fortement ceux qui en sont animés qu'un sentiment négatif. C'est la haine, la crainte de la peine, la lutte contre un ennemi commun qui favorisent le mieux la solidarité, l'entr'aide et l'esprit collectif. Par contre, l'amour est plutôt de nature à éveiller la concurrence, la compétition afin de s'attirer l'attention et la sympathie.

particulière de celui qu'on aime ; c'est, le plus souvent, la raison d'une véritable rivalité, génératrice de la division. La haine n'est pas un sentiment exclusif ; bien au contraire, elle cherche des alliés, elle veut toujours être partagée. L'amour, lui, est jaloux, il préfère garder pour soi le tout, sans partage. Il est surtout individualiste. Aussi, alors même qu'un nombre d'individus se groupe par un attachement *immédial* (1) pour quelqu'un, l'élément individuel n'en est presque jamais exclu totalement, chacun espérant que son comportement personnel sera reconnu et apprécié tout particulièrement, plus que celui des autres. On fera même souvent certains efforts en vue d'une distinction afin que le caractère individuel de l'apport ne s'estompe et ne se perde dans l'attitude collective.

Cependant, et spécialement pour la classe scolaire, une sympathie générale pour le maître peut, elle aussi, devenir une force d'union et revêtir un caractère collectif. C'est d'abord l'atmosphère générale de communion affective, d'aise, de sécurité pour ainsi dire ; c'est ensuite le désir de bien faire, de donner satisfaction ; c'est encore, dans bien des cas, la raison d'une activité collectivement ordonnée et menée d'un commun accord à bonne fin. Ainsi, le désir de faire au maître une surprise agréable, de lui préparer un cadeau à l'occasion de son anniversaire, etc., prend une forme active, et cette activité resserre à son tour l'esprit collectif de la classe.

Mais, nous le répétons encore, le caractère collectif du sentiment n'est ici que de hasard. Le sentiment positif reste essentiellement individuel, et bien que incontestablement intensifié par l'accord commun, chacun tend néanmoins à agir pour son propre compte afin d'obtenir pour lui seul la meilleure partie. Cela se voit surtout en dehors de la classe, en excursion, par exemple, où chacun veut avoir le plus de faveurs et où chacun cherche à entrer en contact immédiat avec le maître. Lorsqu'il s'agit de petits, on cherchera à tenir sa main, un doigt au moins, qu'on gardera jalousement comme une propriété privée, pour ne plus lâcher prise. Les grands, eux, chercheront à lier conversation, faire une causerie plus ou moins amicale, où chacun voudra encore être le plus écouté et obtenir personnellement le plus d'attention.

(1) Nous soulignons le mot « immédiat » intentionnellement. Dans le cas où l'objet de l'amour ou de l'adoration est très éloigné dans l'espace, le temps ou par le degré social, autrement dit dans le cas où l'on n'a pas avec lui des rapports *personnels*, il peut devenir la source d'une communion très étroite entre les fidèles. Mais alors c'est déjà un *idéal* tout court. Et puis, le plus souvent, il devient à son tour un mot d'ordre de *défense* contre un mal commun ou de *lutte* pour une idée commune.

Les sentiments collectifs sont moins fréquents à l'école que les sentiments individuels. Tout se ramène en général à une attitude strictement personnelle avec des différences individuelles d'une variété considérable. La classe comme telle garde le plus souvent à l'endroit du maître une attitude plus ou moins indéterminée. Il faut des événements particuliers pour l'en faire sortir. Et cela, à l'ordinaire, dans une orientation négative.

IV. Le « Contraste affectif ».

C'est, en général, l'entrée en contact de la classe avec un nouveau maître qui est le moment décisif. Comme la classe a eu auparavant d'autres maîtres, elle a déjà pu prendre certaines habitudes de comportement. Or, l'arrivée d'un nouveau maître impose très souvent des modifications dans le comportement en vue d'une nouvelle adaptation. C'est ce phénomène qui, selon qu'il est agréable ou pénible, fait naître une attitude affective respectivement positive ou négative. Tout maître a sa marotte, ses habitudes. Devant ces particularités auxquelles il faut bien s'adapter, on ne manque pas de le comparer lui-même à son prédécesseur, en sa faveur ou non. Et il ne s'agit pas seulement de jugements abstraits mais de faits réels. Avec un nouveau maître, une classe peut parfois changer d'aspects à tous les points de vue : scolaire, moral et social. Il s'y produit souvent des déplacements fort sensibles. Il y a de nouvelles préférences, les anciennes étant reléguées à l'ombre. De nouveaux meneurs se déclarent, de nouveaux perturbateurs aussi, recrutés parfois parmi les élèves calmes d'hier. Il y a des travailleurs qui deviennent paresseux, et des paresseux désespérants qui cherchent tout d'un coup à se montrer sous un jour favorable. De vieilles étoiles s'éclipsent, de nouvelles apparaissent. C'est que le nouveau maître est non-prévenu ; c'est encore parce qu'il a un autre goût. Ce qui était bon pour son prédécesseur lui semble mauvais, et *vice versa*. Les auteurs de compositions sentimentales, par exemple, qui avaient du succès auprès de celui-là, sont raillés par celui-ci, qui dit ne pas aimer « les phrases ». Par contre, il exige des copies concrètes, documentées, sobres, presque sèches. De même pour d'autres matières scolaires. La discipline elle-même change complètement et demande de nouvelles habitudes. Il y aura des nouveautés qui vont déplaire par le fait de leur nouveauté, les enfants étant conservateurs par ignorance ou par insuffisance de l'aptitude de jugement, tout comme certains adultes. Du reste, une nouveauté peut tout aussi bien plaire par le fait de sa nouveauté.

Mais le plus souvent, l'attitude envers le nouveau maître est déterminée simplement *en raison contraire* de celle que l'on avait pour son prédécesseur. Ce sera une sorte de *jugement affectif par contraste* ; le caractère de l'attitude pour le nouveau sera d'autant plus prononcé qu'on lui trouvera des particularités contrastant plus nettement avec celles de l'ancien. Le sentiment pour lui sera intense dans la même mesure que l'était son contraire pour le prédécesseur.

Dans certains cas, le sentiment pour le nouveau maître est le résultat d'une sorte de *fidélité* que l'on veut garder pour l'autre qui est parti (surtout, si l'on était bien considéré par lui et qu'on l'est moins à présent). La « fidélité » à l'ancien maître et le désir de prendre parti pour lui sont souvent une défense non désintéressée. Certains maîtres ont la manie de critiquer les méthodes de leurs prédécesseurs et de faire constater à leurs nouveaux élèves leur peu de savoir. L'humiliation qu'en ressent l'élève s'identifie ainsi à la critique de son ancien maître, et toutes deux le touchent en même temps et de façon égale.

Tous ces facteurs qui troublent le *statu quo* de la classe peuvent, en dehors même des qualités intrinsèques du nouveau maître, déterminer à son égard certaines dispositions affectives, du moins au début, jusqu'au moment où les nouvelles habitudes auront acquis la force d'ancienneté. Il y a cependant des cas où les premières dispositions restent inaltérables.

Voici quelques passages du journal intime d'une jeune fille où il est question d'un maître d'école (mixte) qui s'est fait détester de toutes les filles pour les raisons de contraste que nous venons d'examiner.

« Avant de quitter ma petite ville natale, je suis allée faire mes adieux à tous mes maîtres ; *lui*, je l'ai réservé pour la fin. Il m'a semblé l'avoir réveillé car, en m'ouvrant la porte, il avait les yeux rouges et gonflés. Il avait un aspect désagréable et cela m'a encouragée à exécuter mon projet.

« Monsieur, lui dis-je sur un ton chaleureux qui le devenait de plus en plus sous son regard ironique et paternel à la fois : « Monsieur, je pars demain matin, je quitte T. pour toujours. Je sais que plus tard les souvenirs des années passées à notre école me seront très chers. Les événements les plus insignifiants, même ceux qui me causèrent du chagrin, tout évoquera en moi de doux souvenirs. Déjà, je sens le regret de ces jours qui ne reviendront plus. Mais vous, Monsieur, de vous je garderai toujours de mauvais souvenirs. Adieu, Monsieur », et, sans le regarder, je gagne la porte et je pars.

« Je ne sens plus, à présent, aucune haine pour lui. Toute réflexion faite, même au moment où je lui débitais ma longue tirade préparée d'avance, ce n'était plus la haine qui dictait ces paroles. Je ne l'ai jamais cru bien méchant, je ne pouvais même m'imaginer qu'il fût capable de faire du mal à qui que ce fût. Il se désintéres-

sait simplement de ses élèves, était mauvais pédagogue, ne savait pas comment approcher les enfants. Il ne paraissait d'ailleurs pas aimer beaucoup l'enseignement, et j'appris peu après qu'il changea de profession.

« A son arrivée chez nous, il se moquait de nos compositions romantiques où nous revenions invariablement à quelque réflexion poétique sur notre beau lac bleu. Il était lui-même sec, et il raillait notre sentimentalité. Il était très différent des maîtres qui l'avaient précédé ; il avait d'autres goûts, d'autres jugements, auxquels il nous était difficile de nous adapter, et d'ailleurs, nous ne le voulions pas. Nous le trouvions peu spirituel, trop mécanique. Nous détestions sa manière de calculer le temps, montre en main, de peur de perdre un instant. « Mais nous ne sommes pas des automates », protestions-nous. Le manque de sympathie pour lui devait aussi être un peu attribué à sa paresse ou peut-être au manque d'intelligence, à sa façon de parler, à ses gestes, car il se surveillait peu. Il parlait vite, en agitant les bras avec nervosité, il ne faisait pas attention à ses paroles. Ses cours ne nous intéressaient pas beaucoup ; certaines d'entre nous se mettaient, dès son entrée, à lire tranquillement un roman. Nous ne le craignions pas. Nous avions du plaisir à lui jouer des tours, à combiner tous les jours une autre farce pour l'énervier, tout en nous amusant. Nous n'avions pas pour lui de la haine, mais du mépris. Tout cela n'était que pour les filles ; avec les garçons, il s'entendait assez bien ».

Il faut du reste ajouter que l'antipathie particulièrement intense que l'auteur de ce journal éprouvait pour le maître avait encore une autre raison, à base de malentendus et de troubles sexuels dont la jeune fille (13 à 14 ans) souffrait à cette époque-là et dont il sera encore question plus loin. Mais le sentiment général des filles de sa classe pour ce maître s'explique principalement par un effet de contraste avec ses prédécesseurs.

CHAPITRE III

LES RAISONS PERSONNELLES

Les raisons des sentiments alléguées par les élèves peuvent elles aussi, comme il en a été pour les maîtres, se répartir en trois catégories principales : *personnelles, morales et scolaires*.

Les raisons personnelles occupent ici encore la première place. Le plus souvent elles transparaissent à travers des raisons qui appartiennent essentiellement aux deux autres catégories et leur prêtent discrètement une tonalité spécifique. Qu'elle soit primaire ou secondaire, cause ou effet, cette influence affective-personnelle, une fois établie, se soumet toutes les autres. Sa puissance d'action a déjà été montrée au cours de la première partie.

Pour analyser les raisons personnelles et pour suivre l'ordre que nous avons adopté dans la partie du maître, nous allons commencer par celles qui relèvent de l'affectivité pure et présentent un caractère intimement individuel.

I. Sentiments irraisonnés.

Dans bien des cas, les élèves avouent franchement être incapables d'expliquer les sentiments vifs qu'ils éprouvaient à l'égard de certains maîtres, surtout lorsqu'il s'agit de sentiments d'antipathie. Les explications vagues qu'ils s'efforcent parfois d'en donner ne font qu'en dénoter mieux encore le caractère irraisonné et tout subjectif, et cela malgré le désir fréquent et d'ailleurs tout naturel d'*objectiver* ses sentiments pour le maître donné. L'explication devient d'autant plus difficile que, souvent, elle s'accorde mal avec les qualités (ou les défauts) que l'élève lui-même doit reconnaître au maître en question. Ce qui n'empêche pas que les sentiments pour celui-ci aient été réels et assez profonds pour qu'on en ait pu garder le souvenir parfois très vif durant de longues années.

Une jeune fille de 18 ans écrit au sujet d'une institutrice qu'elle avait eu à l'âge de 13 ans : « Je ne l'ai jamais

aimée et ne l'aimerai jamais bien que des années se soient écoulées ». Pourquoi ? Elle n'arrive pas à se l'expliquer. Cependant, de l'aveu même de cette jeune fille il ressort que l'institutrice en question était juste, d'humeur égale, et, bien qu'un peu sévère, ne la punissait pas souvent, que ses leçons étaient intéressantes et qu'elle se faisait comprendre facilement. On ne relève ici, à l'appui de cette antipathie si forte, que la rancune de l'élève qui sentait que l'institutrice lui préférerait d'autres élèves. « Je le savais par son air arrogant (*sic*) avec moi »...

Tel est aussi le cas suivant d'antipathie « irraisonnée », ainsi que l'élève la définit elle-même.

Joviale et pas sévère, ses leçons étaient attrayantes (explications nettes, beaucoup d'habileté). Seulement « elle était cinquante pour les élèves qu'elle n'aimait pas, manquant de mesure dans les reproches adressés ». A cela, il faut ajouter que la maîtresse considérait cette élève comme mauvaise, et lui préférerait les autres élèves. (*F* 14 — *F* 40 *veuve, mère*).

Ou encore cet autre cas :

« C'était un petit vieux bien conservé, bien habillé et pas laid, communicatif et pas trop sévère ; ses leçons étaient attrayantes, il tenait bien la classe, avait de la discipline... « Il me détestait plus qu'on ne pourrait s'imaginer et me traitait d'une façon misérable... Je sentais en lui un homme de basse espèce... Pour moi, tout en lui me ramenait à une chose : un méchant homme ». L'élève affirme avoir bien travaillé, mais que le maître le comptait pour un mauvais élève. (*M* 13 — *M* 60).

Dans tous ces cas, il n'est pas question d'une injustice flagrante ; nous avons devant nous des élèves qui se sentaient blessés par un sentiment d'infériorité et piqués au vif par le fait qu'on leur en préférerait d'autres. C'est là un phénomène des plus importants et des plus fréquents.

C'est parfois aussi le résultat d'un *manque de tact* de la part de l'éducateur. Il est inutile d'insister sur l'importance du tact à l'école. Ce précieux don naturel dicte au maître comment et quand résister ou plier, accorder ou refuser, s'arrêter à temps, laisser passer un orage, accorder une sanction au tempérament ou à l'état présent de l'enfant. Une réaction malencontreuse de la part du maître, une indignation exagérée ou une répugnance qu'il n'a pas laissé paraître devant un défaut d'esprit ou d'âme blesseront profondément l'élève. Les faits concrets ont pu être oubliés ou, n'ayant jamais eu un caractère très saillant, n'ayant même pas été enregistrés nettement et consciemment, mais le sentiment est quand même resté vif quoique devenu inexplicable.

Il serait pourtant erroné de vouloir expliquer tous les cas d'antipathie irraisonnée par une « dévalorisation » personnelle ou scolaire. Bien plus nombreux sont ceux où le sentiment devrait être attribué à des causes extra-scolaires et n'ayant parfois aucun rapport direct avec la personnalité propre du maître. Telles sont les réminiscences refoulées, les associations ou les transferts de toutes sortes (1).

Telles encore, les influences extérieures à l'école : opinion du milieu, relations de famille, faits de morale, de religion, etc., également oubliés et n'ayant laissé subsister que le résidu affectif.

II. Affection mutuelle.

Nous avons déjà indiqué dans la première partie que, dans les rapports affectifs entre êtres humains, la réciprocité de sentiments joue un rôle considérable. On ne peut que difficilement rester indifférent devant une véritable affection. D'autre part, lorsqu'on éprouve une affection pour quelqu'un, on ne peut pas ne pas tendre à la voir partagée. Aussi avons-nous souvent tendance à croire qu'elle est partagée en effet. Bien plus, il nous semble parfois que la raison même de nos propres sentiments n'est qu'une réponse à des sentiments que l'on aurait à notre égard.

Relevons donc, en premier lieu, la raison la plus commune, à savoir celle d'une réponse à l'affection que l'élève sent chez le maître. Il expliquera alors sa sympathie pour celui-ci ainsi : — parce qu'il m'aimait aussi ; — il me choyait beaucoup ; — elle m'était une seconde mère ; — elle savait me prendre ; etc.

Sévère mais d'humeur très égale, sociable quand nous avions bien travaillé. Très enthousiaste, esprit vif, très bon cœur, assez ironique. Ne punissait pas trop, et cela encore pour le travail, jamais pour le bavardage (une suspension de lecture et, surtout, marque de son mépris). Était très juste mais ne traitait pas toutes les élèves de la même façon : la tête de la classe avec plus de douceur, se désintéressant des autres. Ses leçons étaient très attrayantes commentées avec des anecdotes, en laissant les chiffres et les dates fastidieuses ; se faisait comprendre très facilement, recommençant plusieurs fois ; voix naturelle, détachant et mettant en relief. Avait beaucoup de discipline, qu'elle obtenait par réprimandes dites avec adresse. Était crainte et aimée de la majorité des élèves avec lesquelles elle était comme une amie plus âgée.

« Moi, je l'aimais pour son caractère qui me plaisait, aussi par une *attraction mutuelle*. Ses cours m'étaient les plus agréables.

(1) Ici encore, nous n'avons qu'à renvoyer le lecteur aux travaux des pédagogues psychanalystes qui relatent souvent des faits de ce genre : GREEN, ZULLIGER, BAUDOUIN, PFISTER et autres.

Elle me préférait aux autres élèves ; nous discussions souvent ensemble après les cours. Je lui ai fait quelques rares visites (de deuil et de politesse) en tant qu'écolière et amicales depuis la fin de mes études.

« Cette maîtresse exerçait sur ses élèves une très forte influence causée par son caractère ferme, sa compréhension de la jeunesse, son affection pour nous qui l'admirions et l'adulions. Elle continuait encore à donner aux « anciennes », qui lui furent sympathiques, des conseils et son amitié ». — N° 387 s (F 16 — F 30 mère).

Sociable, pas sévère, ne punissant pas beaucoup. Ses leçons n'étaient pas attrayantes mais elle se faisait comprendre facilement. Les autres élèves ne l'aimaient pas.

« Je l'aimais, moi, parce qu'elle avait une certaine façon de parler, elle me préférait aux autres élèves, m'appelait souvent à pupitre pour me parler. — N° 371 s (F 14 — F 35 cél.).

Parfois, les mêmes raisons, essentiellement individuelles, sont généralisées : — parce qu'il (elle) aimait les élèves ; — elle avait pour nous un sentiment maternel ; — à cause de son attachement aux élèves.

Dans les cas où l'attitude est contraire, c'est : — parce qu'il était mauvais avec moi ; — était toujours contre moi ; — lui non plus ne m'aimait pas ; — il me donnait toujours de mauvaises notes.

Sévère, toujours renfrognée et peu communicative. En classe elle se tenait avec mollesse, n'avait pas de discipline, tout en punissant souvent. Laide, mise sans soins. Ses leçons n'étaient pas attrayantes ; la matière la plus détestable pour moi était celle qu'elle enseignait, aussi me considérait-elle comme mauvais élève.

« Elle m'inspirait de l'antipathie ; elle était méchante, me grondait souvent, me détestait et me traitait mal. Me regardait avec mépris ». — N° 135 a (M 11 — F 35 mère).

Très sévère, peu sociable, d'humeur jamais égale, punissait souvent (mettait à la porte ou envoyait faire des verbes dans une autre classe). Était juste pour les récompenses mais pas pour les punitions ; avait des préférées. Ses leçons n'étaient pas attrayantes (sèches et inintelligibles). Avait beaucoup de discipline qu'elle tenait avec sévérité et paroles blessantes ; cependant on ne la craignait que bien peu, on lui faisait des misères, des farces ; on ne répondait avec impertinence. Était laide, de petits yeux et une grande bouche ; habillée avec insouciance et toujours en train de manger. Elle n'était aimée d'aucun élève.

Je ne l'aimais pas à cause de sa sévérité, sa laideur, ses taquineries et ses fausses paroles. Elle me considérait comme un élève médiocre, ne me regardait même pas et ne s'occupait presque pas de moi. — N° 78 a (F 11 — F 45 cél.).

Très instruite mais sans finesse. Habillée avec recherche mais assez élégante ; au physique insignifiante, un peu « campagne ». Était assez sévère, sociable seulement avec ses préférées ; punissait souvent mais était relativement juste. En classe elle n'avait que très peu de discipline. Les punitions pleuvaient sur une assistance indifférente. Était dédaigneuse avec les élèves ; sauf quelques exceptions, elle n'était aimée d'aucun d'eux.

« Elle avait pour moi une antipathie assez prononcée, et réciproquement. Son caractère et ses cours étaient désagréables.

« Il n'est pas utile de terroriser un auditoire pour lui inculquer les règles de la géométrie ; la douceur est plus apte à conquérir de jeunes cerveaux et de jeunes cœurs. Quant à montrer aux jeunes gens l'immensité de leur bêtise, ce n'est pas le moyen de les en corriger. Si les professeurs étaient plus près de leurs élèves et les étudiaient mieux, ils obtiendraient de meilleurs résultats ». — N° 387 a (F 16 — F 28 mar.).

Les sentiments du maître sont ici encore souvent généralisés : — il *nous* détestait ; — il *nous* faisait des misères ; — elle non plus ne *nous* aimait pas.

III. Intérêt — Curiosité.

Nous avons pu voir plus haut la rancune d'un élève pour son maître qui ne lui portait pas assez d'intérêt. C'est là un fait très important et assez fréquent. En effet, le point de départ de tout rapport affectif étant *l'intérêt*, c'est par lui que l'élève sent l'attitude du maître à son égard.

Mais il y a encore l'intérêt que l'élève porte lui-même à son maître. Par l'autorité que lui confère sa fonction, par son savoir, par la place considérable qu'il occupe dans l'existence de l'écopier, il est rare que le maître n'éveille chez celui-ci de l'intérêt pour sa personnalité, pour son caractère, pour son comportement en général, en dehors même des choses strictement scolaires. Cet intérêt peut souvent aller jusqu'à une forte curiosité pour sa vie privée et intime. On connaît assez les espiègleries des élèves cherchant à épier les allées et venues du maître. Dans les renseignements que nous avons pu recueillir il y a une foule d'allusions de ce genre qui, du reste, ont souvent rapport au côté érotique.

Pour l'élève, le maître est un personnage pas tout à fait ordinaire. L'imagination juvénile mettra volontiers dans sa personnalité toutes sortes de vertus singulières, et la curiosité qui viendra ensuite vérifier, en quelque sorte, les suppositions sera péniblement frappée d'avoir été trompée.

Il va donc de soi que plus le maître aura le caractère mystérieux, plus sera excitée la curiosité de l'élève et plus son imagination s'évertuera à faire, sur son compte, des suppositions de plus en plus fantasques. Surtout, lorsqu'il s'agit de jeunes filles. On pourra alors voir, ici, ce caractère paradoxal de la vie affective, notamment que des vertus généralement considérées comme négatives et déplaisantes (par exemple : la distance, l'air hautain, l'insociabilité) peuvent, dans certains cas, avoir un effet diamétralement opposé, c'est-à-dire devenir une *cause d'attraction*.

Plutôt taciturne, sévère mais très bon et juste, il traitait bien tous les élèves, ne punissant que rarement ; il parlait bien, d'une façon claire et très attrayante. Était laid « mais devenait beau en parlant ». Avait de la discipline, ses ordres étaient exécutés très régulièrement.

« Parfois je le craignais énormément, bien qu'il ne m'eût jamais punie.

« Au physique il était plutôt laid, mais il avait de beaux grands yeux. Ce sont justement ses yeux qui attirèrent mon attention. Il n'aimait pas à parler beaucoup avec les élèves, non pas par manque d'affection mais parce qu'il ne les considérait pas assez mûrs pour échanger avec eux ses pensées. Il n'était compris de personne, et c'est pour cette raison qu'il évitait la société, même celle des autres maîtres ». — N° 157 s (F 11 — M 50).

D'humeur égale, sévère peut-être mais juste ; moqueuse et plutôt froide avec les élèves. Ses leçons sont attrayantes, beaucoup de discipline, les élèves la craignent.

« Moi, je l'aime premièrement parce que j'aime les maths, et puis parce qu'elle est très intéressante.

« La plupart des élèves l'aiment. Mais quelques-unes la trouvent trop distante, trop sévère ; ce sont en général, les élèves médiocres et les plus mauvaises. Moi, je l'aime quand même, parce qu'elle est très intéressante.

« Ce n'est peut-être pas seulement pour cela que je l'aime mieux que tous les autres professeurs. N'étant pas communicative, elle a beaucoup d'attrait pour moi et je voudrais qu'elle ait bonne impression de moi ». — N° 235 s (F 16 — F 45 mère).

IV. L'idéal.

Le fait de s'enthousiasmer pour des vertus qui ne sont pas toujours plaisantes, ne doit pas surprendre. Si les enfants et les adolescents trouvent du plaisir à imiter des habitudes extraordinaires ou extravagantes plus souvent que des habitudes correctes et reconnues bienséantes, ce n'est pas par un manque de jugement ni par un goût pervers. C'est, essentiellement, l'effet de la *nouveauté*, de « l'osé », de l'*original*, comme diront ces « grands enfants » qu'on appelle communément « snobs ». C'est la supposition d'avoir devant soi quelqu'un qui n'est pas comme tout le monde, un être supérieur, un *idéal*. Se comporter comme lui, l'imiter c'est lui ressembler, c'est devenir supérieur à ses égaux. L'imitation en général, et par le fait qu'elle comporte presque toujours un choix, une sélection (de fait ou de personne), n'est-elle pas principalement l'effet d'une crainte d'infériorité ou d'une tendance à un perfectionnement, réel ou imaginaire ? Nous n'imitons volontairement que ce qui nous semble être une *supériorité*, afin d'enrichir notre existence, de nous rendre (ou de paraître) plus grands, plus intelligents, plus intéressants.

L'*idéal* n'a point besoin d'avoir une valeur intrinsèque. Aussi ne peut-on presque jamais prévoir ce qui deviendra l'*idéal* de l'individu ; il peut être forgé de toutes pièces

et des plus fortuites. Il trouverait son explication dans les désirs et dans les tendances personnelles, alimentées surtout du passé *individuel*. Il peut être le résultat de la vie présente en société en ce qu'il est souvent la perfection du *conforme*, mais aussi en ce qu'il est plus souvent encore une tendance rebelle *contre le conforme*, une manifestation du Moi à l'encontre du commun, du régulier...

Le critérium principal de l'être idéal est : *pas comme tout le monde*. D'ailleurs, pour apprécier l'*Idéal* à sa juste valeur, il faut déjà pouvoir raisonner et juger objectivement. Mais cette qualité est justement peu développée encore à cet âge-là. Ce qui décide le choix, ce sont les tendances intimes ou les goûts personnels qui sont très peu soumis au raisonnement logique. L'idéal qu'on aura élu correspondra donc à l'orientation secrète de la personnalité, et pourra, en une certaine mesure, renseigner sur le caractère profond de celle-ci.

Belle et élégante, réservée, mais bonne avec les élèves. Leçons attrayantes ; elle semblait s'adresser à chaque élève en particulier. Obtenait la discipline par la persuasion, on craignait de lui déplaire.

Je l'aimais pour sa douceur et sa beauté. Elle s'imposait à nous *par une certaine distinction et aussi par sa fragilité physique*. Beaucoup de droiture. Réellement peinée de l'indiscipline et de la paresse. Rien de simulé chez elle. Une influence qui s'est prolongée bien au delà de l'école pour beaucoup d'élèves. — N° 41 s (F 15 — F 30 mar.).

Très distante des élèves, ironique, esprit critique. Beaucoup de discipline obtenue par son silence et la sévérité de son regard. Les élèves la craignaient beaucoup et exécutaient ses ordres avec soumission.

« On ne l'aimait pas généralement, mais celles qui l'aimaient, l'aimaient beaucoup.

« Moi je l'aimais pour son *air distingué et quelque peu hautain*. Elle n'était pas jolie, mais très distinguée et sympathique, beaucoup d'élégance. Caractère fermé, pourtant grande sensibilité, générosité. Par sa seule présence, sans aucun reproche, elle obtenait beaucoup de discipline. Esprit très actif, beaucoup d'intelligence ». N° 423 s (F 18 — F 35 cél.).

« Sévère et presque froide avec les élèves (elle ne semblait pas les aimer beaucoup, les punissait souvent). Ses leçons n'étaient pas attrayantes. Les autres élèves ne l'aimaient pas. Moi, je l'aimais beaucoup parce qu'elle jouait merveilleusement du violon. Et puis, elle avait une démarche si belle que lorsqu'on la voyait venir de loin, on lui souriait involontairement et on la suivait longtemps du regard. De figure elle n'était ni belle ni laide mais son expression gaie lui donnait un air très attrayant. Elle était habillée très élégamment. Outre cela elle avait une voix adorable et lorsqu'elle se mettait à chanter des chansons douces et tristes, tout le monde était charmé. En l'écoutant jouer du violon, l'âme se mourait ou s'envolait vers le pays des souvenirs. Par ces qualités elle pouvait être la meilleure amie du monde. Comme jeune fille elle semblait ne se soucier de rien, mais elle jouissait de l'estime générale car elle était très honnête ». — N° 113 s (F 11 — F 25 cél.)

Une autre jeune fille nous raconte qu'elle aimait sa maîtresse parce qu'elle « était douce et avait une certaine manière d'obtenir ce qu'elle désirait. C'était une belle femme grande, mince, ne paraissant pas son âge. Quand elle souriait, elle avait un sourire désabusé, comme quelqu'un qui n'espère plus rien dans la vie. »

Et voici, en face de ces épanchements de cœur de jeunes filles, l'idéal d'un garçon (d'un grand village).

Il était gai et communicatif, sévère mais bon, ne se servant pas de punitions pour nous mater : en classe, se tenait de la façon la plus libérale (!), traitait tous les élèves de la meilleure façon. On ne le craignait pas, mais il avait de la discipline et tout le monde lui obéissait. Il était aimé de tous les élèves.

Il était passionné pour les sports, bon musicien (mandoline), travailleur (plus que ses collègues). Aimait les belles institutrices et s'en choisit une pour femme. C'était un compagnon excellent dans toute société. Ne manquait non plus d'originalité et lorsqu'il venait sur scène il était toujours acclamé ». — N° 48 s (M 11 — F 32 mar.).

V. Admiration. — Adoration.

Dans certains cas, l'enthousiasme pour la personne idéalisée devient une véritable *admiration*. Cette admiration pourra être générale, s'étendre à la classe entière ou presque, avoir pour objet tout ce que dit et fait le maître, aller jusqu'à l'imitation de son écriture, de sa façon de parler, de s'habiller. Mais elle pourra aussi ne pas être partagée par la majorité ou même n'être que le lot d'un seul élève, qui sera jaloux de l'objet de son admiration, voire en d'être le seul à le comprendre et à l'apprécier.

Communicative, sociable, quelque peu moqueuse. Leçons très attrayantes (elle parlait avec beaucoup d'esprit), faites d'une voix jolie, claire, nette et musicale. Au physique elle n'était ni belle ni laide, mais elle était *malade* et c'est ce qui donnait à son visage un caractère *particulier*. Était habillée modestement mais toujours à la mode.

Beaucoup d'élèves l'aimaient. Moi, je l'admirais. Elle était très intelligente, très spirituelle, ses mots étaient mesurés et portants. Elle était très aimable, souriait sans cesse et savait nous faire aimer ses cours. J'avais plaisir à entendre sa voix douce et musicale, et surtout à l'entendre réciter des vers. Elle les récitait admirablement. Enfin, je l'aimais pour elle-même et peut-être aussi parce qu'elle avait de la sympathie pour moi, me donnant toujours raison. J'étais heureuse d'être sa préférée et d'être bien considérée par une telle femme ». — N° 230 s (F 12 — F 45 ère).

L'admiration est une des attitudes affectives peu nombreuses qui se rendent plus ou moins compte de leurs raisons. Certes, elle peut aussi répondre à des désirs inconnus qui se cachent derrière les raisons présentes à l'esprit.

Il n'en est pas moins vrai qu'on *sait* ce qu'on admire, on se le dit, et on cherche souvent à le prouver aux autres. Ce sont toujours des qualités visibles et appréciables que l'on admire. Du reste, on n'est pas dupe d'autres particularités de la personne admirée qui peuvent plaire moins. On peut même en être assez affligé, voire déchiré entre deux sentiments diamétralement opposés, admiration et mépris. Nous en trouvons un cas caractéristique dans le journal intime d'une jeune fille concernant l'admiration qu'elle avait pour un maître vers l'âge de onze ans.

« Il nous faisait beaucoup de lectures, le plus souvent de la poésie. Le choix était toujours excellent. C'étaient pour la plupart des beaux poèmes sentimentaux, attendrissants. Il ne lisait pas très bien mais cela m'importait peu. La lecture finie, je réalisais le poème silencieusement, en m'enfonçant dans des rêveries... »

« Il était toujours pâle, on l'eût pris pour un malade. Il n'avait pas de discipline. Les élèves ne l'écoutaient guère ; pendant son cours on mangeait, causait, plaisantait. Lui, il semblait ne rien voir, ne rien entendre.

« Or, un jour j'ai découvert dans un recueil de poésie un petit sonnet signé de son nom. Je ne sais si ce sonnet me plut, mais le seul fait qu'il était imprimé m'inspira une grande admiration pour l'auteur. Je croyais qu'un poète était plus proche de Dieu que des êtres humains.

« Pendant ses cours, j'ai remarqué qu'il regardait du côté du lac et ses lèvres remuaient comme récitant une prière. Je me disais : « Il est en train de composer un poème ». J'observais la classe en plein désordre, et une colère s'élevait en moi contre mes camarades qui ne comprenaient pas un si grand homme.

« Il me préférait à toutes les élèves, s'intéressait à moi. Comme je lui avouai un jour que je faisais des vers, il les lisait attentivement et les corrigeait.

« Cependant le sentiment d'admiration que j'avais pour lui était accompagné d'un autre, vague et indéfini, mais désagréable : je n'aimais pas entendre les élèves me parler de lui, me dire qu'il m'aimait. Je n'aimais pas non plus les louanges qu'il m'adressait parfois en classe. J'en étais gênée, parfois même offusquée. C'était surtout parce qu'il négligeait son devoir d'éducateur et laissait les élèves se moquer de lui. J'eusse voulu qu'il fût admiré de tous. Et si, parfois, le grand homme qu'il était me faisait oublier en lui le mauvais éducateur, je ne pouvais lui pardonner son manque de caractère »...

On voit comment une jeune âme rêveuse et sensible peut passer rapidement d'un sentiment à un autre à l'égard de la même personne. On y trouve encore une preuve que l'élève n'aime pas beaucoup un maître qui, par faiblesse de caractère, ne sait pas se faire respecter suffisamment. Un maître doit connaître sa place, avoir de la distinction et savoir imposer son autorité aux élèves. Sinon, l'élève se sent rabaisé lui-même, d'avoir un chef spirituel indigne. On en veut ensuite à ce chef, comme s'il avait trompé. On s'en veut aussi à soi-même d'avoir été dupe.

Dans certains cas, un maître peu apprécié ou peu aimé

en classe en tant que pédagogue, peut tout d'un coup se révéler à l'élève, en dehors de la classe, en tant qu'homme, père de famille, etc., et susciter chez lui une vive admiration. Une personnalité a, en effet, plusieurs faces, qui ne sont pas toutes plaisantes dans la même mesure. C'est aussi la raison pour laquelle elle est vue ou se fait voir de personnes diverses de façons très différentes. En se faisant connaître mieux, de toutes ses « faces », on risque peut-être de faire voir quelque côté désavantageux mais on a aussi l'occasion de montrer ses avantages, ses côtés sympathiques.

A un degré supérieur, l'admiration peut devenir *adoration*. L'objet de ce sentiment devient une idole, générale ou particulière, à laquelle on voue parfois une sorte de culte. On en parle toujours. Mieux que cela : on y pense toujours. Lorsqu'on écrit (et on écrit souvent à ce sujet dans son journal intime) on met : IL, LUI, ELLE, en majuscules. On estime ses propres actes, les plus cachés, les plus intimes, à ce qu'en pensera l'idole ; on les soumet à la lumière de son jugement. On se demande toujours ce que dirait ELLE ou LUI de ce qu'on a fait ou de ce qu'on allait faire (1).

« Elle devait avoir une trentaine d'années ; la question de son âge m'a toujours intriguée. Ses leçons étaient attrayantes, mais je ne saurais dire de quelle manière, car *c'est sa présence surtout qui m'occupait*. Elle avait de la discipline mais ne faisait rien pour cela, ses yeux parlaient pour elle.

Elle était jolie, ses yeux surtout étaient beaux. Elle était habillée d'une façon discrète mais que je trouvais élégante.

Il me semble que c'est pour sa douceur que je l'aimais. La plupart des élèves préféraient un autre professeur. Mais j'étais fière d'être à peu près la seule à l'aimer. J'ai eu la prétention d'être sa préférée et je ne crois pas m'être trompée ; il me semblait que lorsqu'elle me regardait ses yeux me souriaient ; puis, elle me parlait si doucement. Elle s'occupait aussi un peu plus particulièrement de moi.

Une chose qui m'étonnait moi-même, c'est que lorsqu'elle sortait pour un moment, toutes les élèves naturellement cessaient de travailler ; mais moi, je continuais, car il me semblait que j'aurais été hypocrite si j'avais agi comme les autres élèves ; j'aurais préféré bavarder devant elle que derrière son dos.

Pour les autres professeurs, je ne me souciais pas du tout ni de mon travail ni de ma conduite et leurs réprimandes ne me touchaient nullement. Il n'y avait qu'ELLE qui comptât pour moi...
N^o 74 s (F 12 à 15 — F 30 cël.).

Citons encore le cas rapporté par P. Mendousse d'un groupe de fillettes prépubères qui « avaient voué à un de leurs professeurs une admiration quasi religieuse. Cette dame était une jolie Provençale dont l'élégante finesse était rendue encore plus piquante par un air de dignité presque austère, dû pour une part à son éducation

(1) Par contre, pour se venger d'un maître détesté, on peut chercher à faire des « bêtises » de toutes sortes, comme si l'on désirait « profaner » la morale que ce maître symbolise, personnifie ou représente...

protestante. Elles n'osaient pas l'aborder, et quand elles en parlaient, au lieu de la désigner par son nom, elles disaient simplement ELLE ou HER. Un jour l'une d'elles voulut baiser la place où l'idole s'asseyait, mais elle y renonça en songeant tout à coup qu'une autre maîtresse s'y était assise après ». (*L'Ame de l'adolescente*, p. 13).

L'exaltation, comme on le voit, peut atteindre le plus haut degré, surtout chez les filles. Cependant l'adoration ne nous semble pas être seulement une forme plus intense de l'admiration. On y devine des raisons moins conscientes ; elles peuvent même être tout à fait inconscientes et d'origines les plus diverses, d'où l'élément érotique est loin d'être exclu.

De l'adoration du genre qu'on vient de décrire à un attachement plus intime et plus intense, il n'y a qu'un pas. Le terme *amour* vient à l'esprit tout naturellement. Seulement, on ne pourrait jamais dire où commence et où finit un sentiment aussi complexe. Il y a plusieurs sortes d'amour, qui varient, de plus, en intensité. Les ramener toutes à une seule forme serait aussi erroné que de vouloir en fixer la mesure. Aussi n'essayerons-nous d'en mentionner que deux : l'amour filial et l'amour à base érotique.

VI. Amour filial.

L'amour filial pour un maître ou une maîtresse est encore basé sur l'admiration pour un certain idéal, mais celui-ci n'est plus seulement un modèle auquel l'on voudrait ressembler soi-même. C'est l'idéal d'un père ou d'une mère que l'on eût voulu avoir. C'est un parent idéal que l'on se choisit pour remplacer celui qu'on n'a pas (orphelin, enfant abandonné) ou celui dont on n'est pas satisfait ou qu'on n'aime pas.

Dans la vie de plus d'un enfant il y a des cas de déceptions douloureuses quant à l'image idéale que l'on s'était formé des parents ou de l'un d'eux. Suivant les théories psychanalytiques, une certaine animosité pour l'un des parents serait même presque de règle. Aussi peut-il arriver qu'il s'opère une sorte de transfert du sentiment négatif de l'enfant pour son parent sur le maître. Mais une autre issue est aussi possible ; notamment que l'enfant cherche, auprès d'un parent « adoptif », une *compensation* au sentiment frustré. Le désir d'avoir tel ou tel personnage admiré comme parent est même assez fréquent chez les enfants, et souvent non seulement conscient mais aussi candidement exprimé. (On sait aussi que bien des enfants s'imaginent parfois ne pas appartenir à leurs parents officiels mais avoir été dérobés à des parents plus nobles, plus distingués...).

Ceux qui ont eu l'occasion de travailler dans un orphe-

linat ou même seulement avec des enfants plus ou moins délaissés de classes pauvres, savent, combien ces petits sont avides d'une caresse maternelle et comme il est facile, avec un peu d'affection, de se les attacher complètement.

Le cas suivant n'est pas exceptionnel. Ce qu'il y a de curieux c'est qu'avec toute la fraîcheur de ses menus détails, il rapporte un fait ancien d'une dizaine d'années. Il a donc dû laisser des traces bien profondes pour survivre dans l'esprit avec tant de détails particuliers.

Très douce avec les enfants, très bonne. Elle traitait tous et toutes de la même façon, très juste. Pour moi, elle ne l'a jamais été m'ayant favorisée toujours (il est vrai que je travaillais très bien). J'attendais toujours le délicieux moment où elle m'appelait son bureau. Ses leçons étaient plus qu'attrayantes, spirituelles ; elle comparait toujours les leçons aux petites histoires de son enfance.

Elle était belle, habillée avec de beaux habits de deuil sous une modestie pleine d'élégance ; en entrant en classe, avec tout son charme, elle ôtait tout d'abord son manteau puis, restant un bon moment avec son chapeau voilé, elle nous mettait au travail, et une fois en pleine dictée, elle enlevait son chapeau qui cachait de beaux cheveux blancs. Au moment où elle riait avec les élèves, tout à coup, c'était si étrange, elle s'arrêtait, passait les mains sur les yeux, et, fixant deux secondes un objet quelconque, elle devenait sombre ; j'ai attribué cela à la perte de son mari.

Je l'aimais à cause de la douceur de ses paroles, de ses cheveux blancs, elle était jolie malgré son âge et avait pour moi des regards très personnels. Elle me préférait de beaucoup aux autres élèves, je n'ai jamais su pourquoi ; un jour que je tombai malade, elle est venue jusque chez nous demander de mes nouvelles, et avoue que chaque jour dans sa classe j'avais de ses délicieux bons. Toutes les élèves l'aimaient, sauf celles qui me jalouaient.

Je ne puis dire si elle avait un défaut physique, je l'aimais trop pour cela. D'ailleurs mes sept ans me rappellent une figure toujours souriante, une personne toujours douce, des yeux où brillait tant de douceur et dont le regard suppliait plus qu'il ne commandait à l'élève. Ce qui m'affligeait pourtant c'est que si je voyais ses deux mains sur ses yeux, j'étais certaine de voir ensuite disparaître ce beau sourire. J'ajouterai que notre classe était divisée : garçons et filles. Ma maîtresse préférait de beaucoup les filles ; elle avait ce petit *don maternel* souvent d'appeler une de ses dernières et de tirer sur une robe, sur un tablier qui n'était pas gréable à la vue. Bien souvent en rentrant de récréation elle a passé la main sur mes cheveux »... — N° 77 s (F 7 — F 45 mère).

Douce mais ferme. Elle se mettait difficilement en colère mais en la craignait quand même ; la plupart l'aimaient aussi. Leçons attrayantes, à notre portée, agrémentées d'anecdotes.

Je l'aimais parce qu'elle *était maternelle avec nous* et nous comprenait. Elle avait beaucoup de bonté. Ses réprimandes étaient faites de telle façon qu'elles touchaient même les mauvaises têtes. Dans ses cours elle nous parlait souvent de sa fille âgée de 13 ans. Elle se mettait à notre portée ; elle nous comprenait ayant un enfant de notre âge. — N° 376 s (F 14 — F 34 mère).

VII. Facteurs érotiques.

Quant au sentiment d'amour à base érotique, il est généralement peu compris et peu conscient de ceux-là même qu'il anime. Le plus souvent on ne pourrait le deviner que par certaines expressions un peu trop exaltées quoique assez voilées, ou bien par un certain comportement caractéristique.

C'est là un sentiment trouble et mal différencié qui ne se connaît pas encore et qui est à la recherche de son objet. C'est un jeu, une sorte de « pré-exercice » d'amour plutôt que de l'amour proprement dit. N'empêche qu'il peut parfois prendre des formes assez intenses pour causer des souffrances et des troubles et pour mener même jusqu'au désespoir.

Le comportement sera celui qui est si caractéristique en amour : coquetterie, jalousie, fétichisme, etc. On écrit des lettres, des vers, on fait des cadeaux, on se rend serviable, on cherche à attirer l'attention sur soi par toutes sortes de manèges. Et si les bonnes qualités n'y réussissent pas, on ne s'arrêtera pas devant une exhibition de mauvaises ; et à défaut, on essayera d'en inventer. L'essentiel c'est de se faire remarquer, de produire de l'effet, de se rendre intéressant. Le risque de s'attirer le blâme, loin d'être toujours redouté, a lui aussi ses charmes et on ne manquera pas de le mettre à l'essai. Dans certains cas on trouve du plaisir à énerver, à faire un peu souffrir celui qu'on aime, et cela non seulement pour essayer ses propres forces mais surtout pour voir la réaction de celui qui occupe toute notre attention, tout notre intérêt.

Le désir est encore trouble et ne connaît pas de préférences nettement marquées du point de vue âge et sexe. Homme ou femme, jeune ou âgé, peuvent dans certaines conditions avoir des chances presque égales à jeter du trouble dans la jeune âme, pourvu qu'ils aient acquis à ses yeux quelque notoriété, une distinction vraie ou illusoire, de valeur réelle ou fictive, voire absurde. L'amour à cet âge, tout comme l'admiration pour un idéal, n'a pas encore de goûts précis et se montre aussi incertain qu'inconstant, pouvant facilement changer d'attitude envers son idole, et ce pour une raison futile.

La tendance érotique indécise se confond, elle-même, en grande partie, avec le besoin de se manifester, de se faire remarquer, d'être considéré et apprécié, d'acquérir une place dans la vie de quelqu'un. C'est que la jeune personnalité qui commence à prendre conscience d'elle-même a trop fréquemment des hésitations et des doutes sur sa propre valeur et a constamment besoin d'être « rassurée ». D'autre

part, elle a aussi un besoin suprême et constant d'un « débouché » pour son excès d'affectivité.

Ajoutons encore à ces considérations d'ordre général que les filles, étant plus gênées dans leur conduite sociale et plus contrariées dans le libre développement de leur personnalité et dans leur éducation sexuelle, sont plus que les garçons sujettes à ces emballements et égarements érotiques idéalisés. Les garçons, plus libres et plus sûrs d'eux-mêmes (et souvent aussi plus tôt instruits aux choses sexuelles), voient leurs tendances déterminées dans des directions plus justes. D'ailleurs, la vie sentimentale les préoccupe beaucoup moins que les filles ; ils évitent aussi *intentionnellement* tout ce qui pourrait être qualifié de sentimentalité, dont ils ont honte.

Il y a aussi la question du milieu (famille ou établissement scolaire). Plus ce milieu est austère, fermé et gardé jalousement de toute promiscuité de sexes opposés, plus les fermentations érotiques indécises y troubleront l'atmosphère (rêveries, lectures prohibées, etc.). Ainsi, il y aura certainement moins de « flammes » dans les lycées que dans les collèges ou autres établissements fermés ; et il y en aura encore moins dans les écoles mixtes. Un professeur homme, dans un lycée, pourrait certes lui aussi allumer involontairement une petite « flamme » chez l'une ou chez quelques-unes des élèves, mais qu'il tombe par hasard dans une Ecole Normale ou un Collège de jeunes filles, cela devient tout un événement et, à moins qu'il ne provoque la dérision générale, il y a bien des chances qu'il devienne la cause d'une atmosphère chargée et d'une forte effervescence affective à base érotique. Du reste, les établissements fermés ne sont pas épargnés de ce genre de troubles alors même qu'élèves et maîtres y sont du même sexe, et ce aussi bien entre élèves et maîtres qu'entre élèves eux-mêmes.

C'est la description de phénomènes semblables que nous trouvons dans les « mémoires » suivants d'une jeune fille.

« Dès les premiers jours, une atmosphère assez lourde, assez trouble règne dans notre classe...

Certaines élèves s'écrivent des lettres, en termes se rapprochant plus de relations d'homme à femme que d'amie à amie.

Ce manège dont toutes nous apercevons, répond trop bien à certains rêves plus ou moins conscients pour qu'il n'ait pas une action sur nous.

Dans cette atmosphère chargée, ardente, arrive Mme M. C'est un professeur aux idées très larges, à l'intelligence ouverte. Elle ouvre devant nous un nouvel horizon ; elle laisse les esprits se former par eux-mêmes, en nous permettant de discuter avec passion et de situer notre enthousiasme.

Elle doit avoir 34 ans. Elle n'est pas belle. Mais elle a des yeux

très drôles, un peu jaunes, et un drôle de regard. Elle nous regarde toujours d'une manière singulière, comme si elle voulait nous fasciner. En interrogeant une élève, elle la fixe de ses drôles d'yeux jaunes et la désespère. Elle est intelligente, malicieuse même, pour moi cela aura une très grosse importance. Elle est parfois déconcertante par son amour des paradoxes, auxquels nous ne sommes pas habituées. L'enseignement qui nous a été donné jusque-là est un enseignement de certitudes, ne laissant aucune porte ouverte à l'imagination. Elle nous semble donc différente des autres, un peu mystérieuse, et le mystère attire... Elle nous apprend à critiquer, et pour moi je l'aime déjà pour cela... Elle fait tache, et tache brillante, sur la monotonie des autres cours. Nous attendons les siens avec impatience.

Nous avons encore Mme Y. qui, elle aussi, a une conception très large de l'éducation. Nous l'aimons énormément. Mais il y a une très grande différence entre cette affection et ce que nous éprouvons pour Mme M. D'une franchise sans limites, Mme Y. est avec nous très familière, très bonne, et par cela même rien de trouble ne peut exister dans nos rapports.

Pourquoi donc cette « flamme » qui nous fait battre le cœur avant les cours de Mme M. et qui nous empêche de répondre lorsqu'elle nous interroge ?...

Elle est une nouveauté, un mystère. Elle prend, d'ailleurs, un air de mystère dans ses enseignements, dans ses attitudes, dans toute sa personne.

Elle est même un peu provocante, et elle cherche à nous plaire aussi bien physiquement qu'intellectuellement. Elle dit même un jour à une de ses collègues qui lui fait une observation sur sa nouvelle robe : « Oui, cela me va, puisque je plais à mes élèves »... Nous voici avec nos rêves sans formes, sans couleurs, avec nos tendances, devant Mme M.

On se dit souvent : « Elle est épatante, ses leçons sont merveilleuses ». Ou bien : « Je l'aime ! Demain nous l'avons, c'est chic !... » On le dit sur un ton ardent et tout en rougissant.

Un jour elle demande à l'une de nous d'aller chercher son châle qu'elle avait oublié. Nous nous jetâmes alors toutes sur le pauvre châle et en primes en cachette des franges pour nous les distribuer. Nous en avions toutes une dans notre sac. Parmi nous, c'est à qui ira chercher ses affaires, les touchera. Elle a un renard, qui est l'objet de tous nos soins. Et c'est un plaisir réel de le caresser, de le frôler...

La jalousie aussi existe entre nous : « Elle t'a parlé ? Que t'a-t-elle dit ? »... Quelquefois l'une de nous arrive triomphalement en disant : « J'ai rêvé d'elle », et, toutes autour, nous voulons savoir les détails du rêve. Ou bien une autre annonce : « Je l'ai vue dans telle rue », et alors c'est toute une série de questions : « Que faisait-elle ? Avec qui était-elle »...

Une fois, un jeune homme vint la chercher à l'école. Ce fut alors un bouleversement de jalousie dans la classe qui ne se calma que lorsqu'on apprit que c'était son beau-frère ».

L'auteur de ce journal rapporte aussi avec beaucoup de détails l'anecdote caractéristique suivante :

Une des élèves offrit un jour à Mme M. un encrier en forme de cœur pour mettre sur son pupitre en classe à la place du vieil encrier hideux. La pauvre fille s'attira, à la suite de son cadeau, la risée de toute la classe ; mais au fond, chacune l'enviait et s'en voulait à elle-même de ne pas avoir eu cette idée... Dans la suite, cet encrier était gardé jalousement, uniquement pour Mme M., mis

sur le pupitre avant le commencement de son cours et enlevé immédiatement après son départ. Aucun autre professeur n'eut jamais l'honneur d'en faire usage.

« Pendant les premiers mois, je passais tout le temps de ses cours à la regarder, à la regarder avec joie, je ne sais pas pourquoi... Aux autres cours, j'étais très remuante et très bavarde mais pendant les siens je restais immobile et la regardais sans dire un mot. Au début, je ne cherchais pas à briller, à lui rendre service ; je me contentais de la dévorer des yeux. Lorsqu'elle m'interrogeait là où seule la mémoire est en jeu, j'étais incapable de répondre. Si, au contraire, il s'agissait de discuter, je la critiquais sans cesse. Je ne voulais pas qu'elle s'aperçoive de l'effet qu'elle produisait sur moi. Je lui répondais durement, quelquefois même insolemment pour cacher mon trouble, trouble que j'ai éprouvé, peut-être pas le même force mais de même nature, devant un jeune homme. Oui, c'était tout à fait différent de ce sentiment d'affection que j'avais pour Mme Y.

Nous n'avions Mme M. que les trois premiers jours de la semaine. Avant elle j'aimais le vendredi et le samedi parce qu'il n'y avait que deux jours de classe entre le jeudi et le dimanche. Dès son arrivée ce fut le contraire. J'attendais le lundi avec impatience, et le mercredi soir j'étais triste »...

Toutefois, l'auteur de ce journal raconte ensuite qu'au bout de la première année une partie de ce qu'elle avait éprouvé pour ce professeur était parti. « Je conserve encore la même attitude envers elle, mais ce n'est peut-être que par *coquetterie*, ou pour m'amuser moi-même »...

Ce qu'il est intéressant de noter ici c'est l'effort de la jeune fille pour se défendre et résister à un sentiment qui la gagnait, peut-être par un effet de suggestion. On sent, dans la relation même des faits, et malgré le sentiment d'attrait, une attitude critique et pas toujours bienveillante. On retrouve ce détail dans plus d'un cas.

Nous trouvons encore, dans les « mémoires » d'une institutrice le récit d'une violente admiration qu'éprouvait la moitié d'une classe d'internat de jeunes filles pour un professeur, non seulement pour son intelligence mais aussi pour son apparence physique et sa toilette.

« C'était une femme dans les 40 ans environ, assez jolie mais surtout élégante et très intelligente, faisant un brillant cours de littérature dans lequel elle cultivait volontiers le paradoxe. Elle avait été fiancée à un jeune homme qui fut tué à la guerre et elle venait d'épouser un fonctionnaire assez terne et assez âgé. Dans ses cours elle parlait volontiers d'amour. L'admiration des élèves pour elle se traduisait par les faits suivants :

Une application redoublée. Dans les compositions, un désir de paraître originales et même un peu paradoxales, de rechercher les nuances de la pensée d'un auteur et d'en tirer une théorie ingénieuse (ce qui était assez la tournure d'esprit du professeur en question).

Une curiosité un peu morbide à l'égard de la vie privée de ce professeur et une sorte de jalousie pour ce mari qui semblaitourtant jouer un rôle effacé dans le ménage. Ce mari avait un grand fils qui mourut au cours de l'année scolaire. Le professeur

porta le deuil mais ne manifesta pas une douleur excessive. Les élèves en ressentirent une joie profonde car elles avaient été réellement jalouses de ce beau-fils.

Les jeunes filles cherchaient à montrer leur amour par mille petits détails. Elles se postaient dans les couloirs pour voir passer le professeur aimé, ou bien elles guettaient son arrivée par la fenêtre le matin pour la voir juste une seconde. Elles étaient fort tristes quand arrivait une période de vacances, à la pensée de ne plus voir le professeur. Elles lui écrivaient alors des épîtres frémissantes et erraient dans son quartier dans l'espérance de la rencontrer. L'une d'elles avait apporté une très jolie poterie, et elles avaient pris l'habitude de garnir ce vase très artistiquement de fleurs fraîches à chaque leçon. Celle-ci terminée, le vase était enlevé du bureau, afin que les autres professeurs ne pussent en jouir. Ce geste ayant paru à quelques élèves désobligeant pour ceux-ci, une dispute à ce sujet éclata un jour dans la classe, mais le clan amoureux l'emporta.

Ces jeunes filles étaient environ une dizaine. Elles étaient fort jalouses les unes des autres, mais déjà trop âgées pour le manifester ouvertement, elles essayaient d'une guerre plus savante. Elles rivalisaient non seulement de travail et d'intelligence dans les cours, mais encore chacune essayait d'être la plus gracieuse, la plus jolie physiquement et la mieux habillée selon le goût du professeur. Elles utilisaient aussi ce procédé tout féminin qui consiste à diminuer une femme devant une autre personne par un compliment habile. Les amitiés, voire les camaraderies, furent détruites par cette sorte d'amour.

Quant aux autres jeunes filles de la classe, elles résistaient pour des raisons diverses. Les unes, déjà « lancées », vivaient beaucoup au dehors et n'éprouvaient plus le besoin de ce sentiment passionné. Les autres (en très petit nombre d'ailleurs) n'aimaient pas naturellement les gens qui, trop séduisants, attirent tous les suffrages. Un petit nombre aussi (surtout parmi les disgraciées physiquement mais douées d'une intelligence aiguë) détestaient, par jalousie, cette femme si aimée. Enfin, un certain nombre peut-être plus sensées et jouissant d'un équilibre mental plus solide, s'abstenait de toute manifestation extérieure. La plupart nourrissait cependant secrètement un penchant un peu trouble pour cette femme. Elles jalousaient les jeunes filles plus hardies ou plus spontanées qui manifestaient ce penchant, et elles s'en vengeaient par une ironie cruelle qu'elles feignaient d'exercer en spectatrices désintéressées...

En ce qui concerne le professeur, elle s'apercevait très bien de tout ce manège et en jouait habilement. Elle abordait volontiers la question sentiment dans ses cours et y montrait toujours une âme délicate, nuancée, poétique, et surtout subtile. Si bien qu'on se disait : « Comme il doit être délicieux d'être aimée de cette femme »... Avec ses admiratrices elle était un jour presque tendre, elle montrait son âme ; puis, subitement, le lendemain, elle se fermait et devenait muette et lointaine, excellent moyen pour piquer au jeu. Quant aux attentions plus concrètes, elle n'avait jamais l'air de s'en apercevoir. Elle parlait parfois de sa vie très discrètement, juste pour qu'on pût voir en elle la femme et non toujours le professeur (elle évitait l'étalage qui paraît ridicule aux élèves), les très jeunes filles étant toujours infiniment touchées quand on leur parle de soi. Elle faisait assez attention à la personne physique de ses élèves, complimentant par exemple sur un teint frais ou sur la coupe d'un manteau. Lorsqu'elle parlait à une élève en particulier, elle avait le don de lui faire croire qu'elle détenait toutes ses faveurs spéciales. Elle agissait ainsi même avec les élèves

qui ne manifestaient pas autrement d'admiration pour elle. Cette femme semblait se délecter dans cette atmosphère un peu trouble.

Elle eut ensuite son changement pour un poste plus élevé. Ses admiratrices la perdirent de vue, mais elles ont gardé pour elle comme un reflet des sentiments ardents qu'elles éprouvaient alors. Aujourd'hui encore elles en parlent avec admiration et se souviennent de tout ce qu'elle leur a enseigné. L'une d'elles me disait qu'elle ne pouvait dire tel poème que ce professeur nous expliqua sans éprouver une émotion très forte faite du sentiment de la séparation irrémédiable et du regret de quelque chose de si beau qui ne sera plus ».

L'auteur de ces « mémoires » nous rapporte encore un autre cas intéressant concernant la même question. Il s'agit d'un professeur femme, âgée de 28-30 ans, très jolie, très élégante et excellent professeur.

« Elle exerçait une sorte d'attrait sur certaines élèves et, au contraire, une répulsion très marquée sur d'autres. Elle ne s'intéressait qu'aux jeunes filles intelligentes et agréables physiquement, on sentait qu'elle désirait infiniment leur plaire. Mais il me semble qu'elle employait des moyens un peu troubles. Par exemple, elle aimait frôler les élèves ; elle les embrassait aussi très volontiers, elle parlait en particulier très souvent et adoptait à leur égard une sorte d'attitude très gênante. Plusieurs élèves ressentirent pour elle d'abord une amitié très ardente mais toute spirituelle. Peut-être s'aperçurent-elles par la suite qu'elles ne trouveraient pas ce qu'elles désiraient chez ce professeur. Je ne sais exactement ce qui se passa ; toujours est-il qu'elles se mirent à la détester avec acharnement.

« Une autre jeune fille aimait beaucoup cette femme, et je pense que c'était d'une amitié très pure, quoique très ardente, mais ce professeur en question ne s'intéressait guère à cette élève plutôt sotte et ne devait pas lui faire d'avances. Or, il arriva qu'il se forma une amitié très serrée entre ce professeur et une de ses collègues de la même école. L'élève devint horriblement jalouse. Elle cherchait tous les moyens possibles (réponses insolentes, services refusés, etc.) pour être désagréable à l'amie du professeur. Elle fut même assez sérieusement malade. Le médecin de l'école appela cette langueur « anémie » mais nous ne fûmes pas dupes. Heureusement la fin de l'école arriva.

« J'ai souvent interrogé ensuite d'autres élèves de ce professeur, et j'ai toujours entendu parler de tendresses ardentes qu'elle élevait dans son entourage et aussi de l'atmosphère trouble qu'elle entretenait autour d'elle ».

Et voici encore le témoignage d'une jeune fille de 14 ans concernant une de ses maîtresses, âgée de 35 ans, célibataire :

« Ses leçons étaient très attrayantes ; elle avait des opinions très particulières, intéressantes. Les élèves l'aimaient beaucoup, désiraient la voir en dehors de la classe, et je crois que quelques-unes la fréquentaient.

« Moi je ne l'aimais pas, elle était bizarre (?)... L'année où j'étais dans sa classe je l'aimais mais parfois sans que je pusse me rendre compte pourquoi, elle me troublait : ses yeux étaient bizzes... (Le bruit courait qu'elle entretenait des relations peu louables avec des élèves. Quelques-unes l'aimaient tant, qu'elles

la suivaient dans la rue). Ensuite, brusquement, quand j'ai quitté sa classe, elle me devint antipathique. Mais beaucoup l'aiment encore d'une façon immodérée ».

Nous nous permettons de citer un autre cas de vive tendresse de la part d'une jeune fille de quinze ans pour son professeur de littérature :

« Elle n'était pas très séduisante, quoique intelligente et pas disgraciée physiquement, mais elle était un peu repliée sur elle-même. Je l'aimais parce que justement mes compagnes ne ressentait pas de « flammes » pour elle. Je ne suis jamais attirée par les êtres trop séduisants ; ils me font un peu peur, je les jalouse aussi un peu, et puis, peut-être par humilité, je pense qu'ils ne peuvent s'intéresser à moi.

« Elle était très douce, et je ne puis vraiment aimer que des êtres capables de douceur (mais quand je sens que cette douceur recouvre une réelle fermeté, et c'était le cas de ce professeur). Je ne l'aimais pas comme professeur. Au contraire, sa haute conscience professionnelle, parfois un peu terne, me gênait quelquefois dans le développement de mes sentiments ; j'aurais aimé en elle un peu plus de fantaisie. D'ailleurs, j'arrangeais cela en me plaisant à imaginer qu'elle possédait cette fantaisie mais qu'elle la cachait par une sorte de pudeur, conséquence d'un sentiment aigu de sa dignité.

A tous les autres points de vue je l'admirais vraiment. J'essayais de deviner ce que pouvait être sa vie, dans quel cadre elle se déroulait. Je l'imaginai plutôt un peu désespérée et je rêvais d'être une consolatrice pour cette femme.

Dans mes rêveries de l'oreiller, le soir avant le sommeil, je construisais des romans dont nous étions les deux héroïnes. Je lui sauvais la vie en me sacrifiant pour elle héroïquement. Elle reconnaissait alors mon amour et tout se terminait dans une extase spirituelle délicieuse. Quand je pensais à l'avenir, le bonheur suprême me semblait être de vivre avec elle jusqu'à la mort sans heurts en essayant de deviner ses moindres désirs. Aucune autre chose ne me paraissait pouvoir être aussi délicieux.

Je lui manifestais cette tendresse en travaillant bien, en étant pleine de prévenances. J'aimais aussi beaucoup à être grondée par elle, surtout quand la gronderie était légère. Cela me procurait une jouissance délicieuse.

Elle s'apercevait bien de mon manège et je crois que cela lui faisait grand plaisir. Les femmes aiment toujours les hommages et ils les touchent d'autant plus qu'elles y sont moins habituées. Mais elle essayait de tempérer mon ardeur.

Lorsque je quittai l'école, elle m'invita à venir la voir chez elle. Mes premières visites me donnèrent un véritable bonheur, mais peu à peu mon enthousiasme tomba. Fut-ce de trop connaître l'idole, de la voir dépouillée de mystère ? Et puis, elle se révéla femme intelligente mais peu chimérique, pratique, ce qui était incompatible avec mes rêves chevaleresques. Et aussi je me transformais moi-même. J'ai commencé à vivre une vie plus complète, moins repliée sur moi-même »...

L'âge de la puberté est évidemment le plus favorable à ce genre d'affections troubles. Mais rappelons une fois de plus qu'il n'y a pas d'âge exclusif pour ce qui est des rapports affectifs. Ainsi, des enfants très jeunes peuvent déjà avoir des « flammes » pour leurs maîtres avec de véritables

crises de jalousie. Une institutrice nous communique les faits suivants :

1^o Une fillette de sept ans avait un véritable désespoir concentré lorsque sa maîtresse semblait lui préférer une autre. Elle éveillait sa mère au milieu de la nuit pour lui demander s'il était l'heure de partir en classe. A tel point que ses parents, jaloux de l'influence de cette maîtresse, vinrent protester à l'école. Lorsque la fillette monta dans une classe supérieure, elle fit exprès de mal travailler pour redescendre chez l'ancienne maîtresse.

2^o Une institutrice (34 ans), très jolie, très élégante et intelligente, une femme remarquable à tous les points de vue, exerce sur ses élèves, petites filles de 6 à 7 ans, une fascination extrême. Les petites l'aiment véritablement d'amour, se frottent contre elle, l'embrassent, touchent ses vêtements avec adoration et sont jalouses les unes des autres.

L'institutrice s'en aperçoit et aime cette adoration des petites qui, dès qu'elles savent écrire, lui offrent des lettres de ce genre : « Je vous adore ma chère maîtresse ».

Lorsque les petites ont quitté la classe et qu'elles grandissent, elles continuent à avoir une sorte de culte pour cette maîtresse. Cette dernière est avec elles certains jours très douce, très maternelle, elle les prend sur ses genoux. D'autres jours, elle est froide et distante...

Mais un âge plus avancé et ayant dépassé depuis longtemps la puberté, n'en est pas toujours épargné non plus. Non seulement les classes supérieures des écoles secondaires, mais les écoles supérieures elles-mêmes connaissent ce genre d'engouement pour un professeur. Nous pourrions personnellement citer le cas de plusieurs étudiantes d'une Faculté de province s'entichant d'un de leurs professeurs, homme âgé d'une cinquantaine d'années, qui faisait, du reste, un cours brillant. L'une de ces jeunes adoratrices disait à son amie que si le professeur divorçait d'avec sa femme ou si celle-ci mourait, elle serait heureuse de se marier avec lui. Dans un autre cas, une étudiante amoureuse d'un professeur se mit à détester farouchement la femme de celui-ci qui venait assister aux conférences de son mari. Il va de soi que la placidité résultant de l'âge, d'une part, et, d'autre part, la distance imposée par le régime universitaire empêchent la naissance de rapports affectifs familiaires à ceux qui peuvent naître dans les écoles primaires et secondaires. Le fond, les mobiles et les effets restent pourtant les mêmes (1).

(1) L'admiration ou même seulement la sympathie pour un professeur, tout, même à l'Université et malgré l'absence de contact personnel immédiat, provoquer chez l'étudiant non seulement un intérêt particulier pour la matière enseignée par ce professeur mais un véritable enthousiasme. Cela peut même souvent agir d'une façon décisive sur l'orientation de son esprit et déterminer toute sa carrière scientifique future.

L'attitude négative, l'antipathie pour un professeur, n'est nullement exclue de l'Enseignement supérieur où elle peut avoir des effets considérables

En examinant les témoignages qui se rapportent à cette question, nous retrouvons ainsi presque toujours la confirmation de mêmes faits et conditions :

a) L'affection ardente pour un professeur est un fait assez fréquent. Il est cependant plus fréquent et plus intense chez des élèves qui sont trop sensibles, pas assez équilibrés moralement et physiquement, un peu repliés sur eux-mêmes et, surtout, qui vivent très peu au dehors et ne voient que peu de monde. Les écoles fermées favorisent ces phénomènes tout particulièrement. Les jeunes filles l'emportent de beaucoup sur les garçons.

b) Les « flammes » pour un maître peuvent embraser toute une classe ou un grand groupe d'élèves qui vivra désormais dans une atmosphère de luttes jalouses. L'hostilité pourra y couvrir un certain temps pour éclater brusquement et donner lieu à de véritables drames qui font parfois des malheureux.

c) Malgré la gravité de ces crises affectives qui, chez certains individus, pourront même n'être plus jamais dépassées en intensité, il faut pourtant noter que le sentiment qui le provoque est tout platonique.

d) Pour ce qui est des maîtres qui, plus que les autres, suscitent ce genre d'affections troubles, ce sont, puisqu'il s'agit de femmes surtout, celles qui sont déjà d'un certain âge mais encore séduisantes physiquement, d'une expression intéressante, bien habillées et coquettes. Intellectuellement, et ceci pour les professeurs des deux sexes, ce sont des personnes très intelligentes mais d'une intelligence un peu fantaisiste, poétique ou originale et hardie, tournée vers le paradoxe. Ce sont là, naturellement, les traits principaux, mais les variétés personnelles sont innombrables.

Les conflits sexuels peuvent aussi provoquer, chez l'élève, une forte *antipathie* pour le maître. Nous en trouvons un cas dans les « mémoires » d'une jeune fille, qui avait à cette époque-là de 11 à 13 ans. Elle traversait alors une crise des plus effroyables, une détresse morale qui l'amena un jour à un essai de suicide.

Dès son enfance, la jeune fille montrait des capacités exceptionnelles, fut l'idole de son entourage, si bien qu'à la fin elle était persuadée elle-même qu'elle était appelée à remplir plus tard dans

sur la marche du travail et sur le succès scolaire. De toute façon, il est peu probable que, dans un cas de forte antipathie pour un professeur, l'on éprouve beaucoup d'enthousiasme pour la science qu'il enseigne. Nous avons connu personnellement un étudiant (type très émotif, d'ailleurs) qui, touché un jour assez vivement par une observation un peu maladroite d'un professeur de la Faculté, conçut une antipathie très prononcée pour ce professeur et finit bientôt par ne plus suivre son cours et par choisir une autre matière d'études. Le facteur personnel et affectif, on le voit, n'est donc pas absent ici non plus.

vie une mission extraordinaire ; elle eut des idées de grandeur, vint une égoïste farouche et un tyran dans la famille. Cependant, elle souffrait en cachette d'un sentiment d'infériorité du fait qu'elle était pas garçon (« virile protestation », comme dirait Adler).

L'époque de la puberté approchait et personne dans la famille songea à prévenir l'enfant, à lui expliquer la physiologie et le rôle de la femme. A l'école, dans la classe, elle était la plus jeune de ce fait elle n'était pas admise dans les confidences mutuelles des amies aînées qui avaient déjà depuis longtemps leurs secrets petites femmes. Peut-être aussi ne l'admettaient-elles pas dans leur cercle par suite de la jalousie pour ses succès scolaires. Toujours est-il que la fillette restait dans la plus grande ignorance sexuelle.

Lorsqu'elle eut ses premières règles, elle en fut toute désemparée. Elle ne savait pas exactement ce que cela signifiait, mais elle était convaincue qu'un grand malheur lui était arrivé. C'était peut-être une sorte de maladie, mais c'était surtout une souillure physique et une déchéance morale qu'il fallait cacher à tout prix. Ce sentiment de déchéance devint encore plus aigu un jour où une de ses sœurs aînées, ayant remarqué ses embarras et en devinant la raison, se mit à rire en lui citant un vers inconnu qui voulait dire peu près : « Te voilà donc tombée aussi comme nous »... La plainte déplacée eut un effet des plus désastreux. Le mot « tombée » sormais obsédait la petite et augmentait son désarroi. Elle avait déjà lu en cachette quelques romans et savait qu'il arrivait à certaines femmes de « tomber »...

Il fallait dès lors cacher à la maison son malheur et en faire disparaître les traces. Elle le faisait si bien qu'en peu de temps elle finit par boucher la canalisation où passa tout son linge maculé. Elle voulait se débarrasser de façon inaperçue. Elle finit aussi, un peu tard, à la suite de son ignorance complète des règles d'hygiène, d'avoir une hémorragie dont elle faillit mourir.

A l'école il fallait faire tout pour que personne ne s'aperçût de son état inavouable. Mais plus elle cherchait à être naturelle, plus il lui semblait qu'on se doutait de ce qu'elle était « devenue ». Elle n'en fut que plus nerveuse et excitée. Elle devint irascible et insupportable pour ses meilleures amies de la veille.

Mais c'est surtout contre le nouveau maître d'école qu'elle eut un fort ressentiment. Il lui semblait tout le temps qu'il comprenait tout, qu'il devinait tout, qu'il savait ce qu'elle valait maintenant, elle, que tout le monde croyait encore être comme avant. Elle croyait lire dans ses yeux, qui, lui semblait-il, l'épiaient toujours, une sorte d'expression d'entente secrète : « Nous autres, toi et moi, nous comprenons très bien ce que les autres ne savent pas ». Il lui semblait même qu'aux leçons de littérature il lui faisait toujours lire des passages qu'elle croyait équivoques concernant les hommes et les femmes. Cela l'enrageait à tel point qu'un jour elle éclata subitement et s'écria hors d'elle : « Qu'est-ce que vous me voulez à la fin des fins »?... Toute la classe en resta perplexe, n'ayant rien compris à cette explosion subite, le maître non plus, du reste. Le jour suivant, au cours d'une excursion, alors que la jeune fille se démenait un peu trop, le maître, qui se doutait de son état particulier, s'approcha d'elle et lui dit tout bas sur un ton paternel : « Ces jours-ci tu ferais mieux de sauter et de courir moins »... Ce fut le comble. Elle se cabra et lui lança impertinemment et rageusement : « Monsieur, ce que je fais ne regarde que moi... Et puis, laissez-moi tranquille »...

Mais voici quelques passages de ce document curieux : « Moi, je ne le haïssais pas. Il m'inspirait plutôt du dégoût. Dès les premiers jours de son arrivée, son air inquiet me déplut. J'avais un vague pressentiment qu'il portait un intérêt particulier aux filles.

Il était petit (nous le surnommions « *M. Petit* »). Ses grands yeux perçants jetaient des regards rapides de tous côtés et, s'arrêtant un instant de plus sur les rangs des filles, ils prenaient une expression un peu moqueuse. Il se mêlait trop à nos affaires, il semblait vouloir troubler l'amitié qui commençait enfin à naître entre nous et le groupe des garçons, après une période de mépris réciproque (c'était l'année où l'on a réuni les deux écoles, de garçons et de filles, jusqu'alors séparées).

« Je ne savais pas ce qu'il pensait de moi. Il ne me détestait pas, c'est sûr, mais il était bizarre avec moi. J'avais l'impression qu'il me tenait pour une personne qui avait déjà franchi les limites de l'enfance... Son regard semblait souvent vouloir pénétrer dans les tréfonds de mon âme pour me faire ensuite procès de ce qu'il y aurait trouvé. Il me posait parfois des questions, me donnait des conseils, observait singulièrement mes actes, mes gestes, jusqu'à mes silences. Cela m'était insupportable d'autant plus que souvent, il devinait juste et qu'il manquait de tact. J'avais horreur de sa manière de m'interroger avec indiscretion, de me montrer qu'il était au courant de ce qui se passait en moi, alors que j'étais très renfermée même devant mes meilleures amies et devant mes parents. L'idée qu'il existait quelqu'un qui m'épiait et qui me connaissait me faisait peur. Je me sentais faible, triste, furieuse et pleine d'amertume »...

Le manque de tact, on le voit, était ici surtout en fonction de la tourmente générale de cette jeune âme à la dérive. Le maître n'avait certes pas de mauvaises intentions, mais il ne savait pas s'y prendre. L'intervention eût peut-être été mal interprétée venant de la part de n'importe qui. Les insinuations concernant l'attitude du maître à l'égard des filles pouvaient elles aussi être fruit de l'imagination morbide, comme les autres suppositions. A cette époque d'emballements faciles et d'affections exagérées, la haine est aussi fréquente que la méfiance et le soupçon. Chez les jeunes filles surtout. L'auteur des « mémoires » avoue d'ailleurs que le même maître s'entendait très bien avec les garçons. L'élément érotique dans les rapports entre élèves et maîtres occupe certes une place importante mais celle-ci est presque inévitable. Sauf quelques rares exceptions, le maître n'y est pas pour beaucoup. On n'a pas besoin de ses avances. Même dans le cas où il est assez bourru et ne cherche aucunement à plaire, il peut se trouver de jeunes écervelées qui vont s'engouer de certaines de ses manières ou même de ses manies... Chez les scouts, où les relations avec les chefs sont pourtant d'une franche camaraderie, il n'en est pas autrement. Nous avons eu le témoignage de chefs et cheftaines que des faits de ce genre embarrassaient plus d'une fois et que le problème de « flammes » préoccupait assez souvent.

Ce sont là évidemment des faits qui n'ont rien de grave et qui ne doivent pas être pris trop au sérieux. Cependant, pour éviter des tourments superflus à certaines âmes trop sensibles (ou rendues sensibles par cette période tra-

toire qu'est la puberté), il faut avoir beaucoup de doigté, finiment de tact et de flair psychologique. Sans cela on risque de gâcher tout ou de nuire beaucoup.

La ligne de conduite à suivre ici ne pourrait naturellement pas être fixée d'une façon générale et une fois pour toutes. Tout dépend de la nature de l'élève à qui l'on a affaire. Il ne faut pas croire que la froideur et le refus ne finissent toujours à même de couper court à ce genre d'affections. En certains cas, il vaut mieux laisser à celles-ci quelque déversoir, quelques possibilités de s'extérioriser, de se dépenser. Etayées et canalisées avec un certain art, elles pourront se sublimer et produire, chez l'élève, une sorte de décharge bienfaisante. Il en sera assurément vite délivré et se mettra à la recherche d'autres intérêts, plus compatibles avec sa nature et son âge. Repoussé catégoriquement, il pourra, par contre, persister dans ses sentiments contrariés, qui se mueront en une sorte de passion ; il pourra porter sa charge affective et en être accablé très longtemps, parfois même après avoir quitté l'école. Et, qui sait ! cette charge pourra peut-être, chez certaines natures particulièrement sensibles et imaginatives, peser sur l'existence affective toute la vie durant et être la cause incompréhensible de plus d'un conflit.

Voici un passage caractéristique du journal intime d'une élève de lycée (15-16 ans) au sujet du nouveau professeur de mathématiques, qu'elle aima dès la première leçon.

« J'étais heureuse, fière de la pensée que le plus aimable des professeurs allait avoir de l'amitié pour moi, j'en étais sûre d'avance puisque je me savais très forte en math's.

« Je me suis trompée !... Oh ! il sait bien que je suis une des meilleures élèves, sinon la meilleure. Il s'en est aperçu dès le début, mais il ne semble pas être enchanté de moi... C'est sûr, il ne m'aime pas. Et je ne sais pas pourquoi... Qu'ai-je donc fait pour lui déplaire ? Je continue à faire mes devoirs, je ne perds pas un mot de son cours, pas un geste.

« Je me sens découragée. Je tâche à présent de ne pas rencontrer son regard ; quand il demande des volontaires pour aller au tableau, je ne lève plus la main. Et je sais bien (lui aussi d'ailleurs) qu'il n'y en a pas beaucoup dans la classe qui veuillent aller au tableau. Je me tais, je tâche de ne pas me faire voir, de ne pas faire sentir ma présence...

« Pourquoi ? Mais pourquoi me méprise-t-il ? C'est injuste. Je n'ai rien fait de mal. Je ne bavarde pas, je ne cause pas de désordre. Serais-je si laide ? Mais d'autres me disent le contraire. Moi-même, je ne me trouve pas très repoussante...

« Je n'en peux plus !...

« Depuis quelque temps, je ne l'écoute plus. J'ai peur de le regarder. Je ne suis plus la première élève de la classe, j'ai même parfois de la difficulté à suivre son cours... Tous les lundi, mercredi, vendredi je suis triste... Pourquoi tout cela ? C'est injuste. Je n'ai jamais été méprisée par un professeur. Et dire que je l'aime tant !...

« Je viens de le rencontrer dans la rue, j'étais avec Z. Il marchait, lui, sur le trottoir d'en face. J'ai détourné la tête pour lui épargner la peine de me saluer, lorsque je l'ai vu avancer vers nous. J'ai tremblé d'espoir. Il s'arrête devant nous, mais adresse la parole à Z. Il lui demande de ses nouvelles, bavarde un peu, puis il m'adresse quelques paroles de politesse à moi aussi (je l'en dispenserais volontiers) et prend congé.

« Il ne me déteste assurément pas. Il est tout à fait indifférent, ce qui est pire encore. A la salle d'études je ne l'intéresse pas, dans la rue il ne me voit pas... Et je suis une élève excellente que tous les professeurs louent toujours... Et je l'aime tant... Pourquoi ? C'est injuste »...

Et voici un autre cas curieux d'une affection qui s'est survécue étrangement. Il s'agit d'une admiration mêlée de tendresse d'une jeune fille pour son professeur (45 ans environ), pédagogue médiocre mais femme jolie, très élégante et « qu'on devinait intelligente ». Elle était très aimée de toutes les élèves, mais aucune n'eût osé essayer de lui montrer ses sentiments, son attitude n'ayant guère été encourageante. Ce professeur adoptait, en effet, à l'égard des élèves, une attitude hautaine et distante ; elle était aussi fort cassante et très sévère.

« Je l'admirais d'abord parce qu'elle me plaisait physiquement et aussi parce que je m'imaginai que sous cette raideur elle cachait une réelle sensibilité.

« J'aurais aimé entrer davantage dans son intimité, voir sa maison, les objets qui l'entouraient, m'entendre dire par elle des paroles affectueuses...

« Il lui était difficile de s'apercevoir de mes sentiments pour elle. Cependant elle devait en avoir l'intuition. Car elle témoignait pour moi d'une sorte d'indulgence assez extraordinaire de sa part. Elle ne la manifestait point verbalement, mais je la devinais. Et puis elle me notait plus haut que mes camarades lorsque j'avais bien travaillé. Souvent elle m'enleva des zéros sans aucune raison valable, et comme je le lui fis remarquer, croyant qu'elle s'était trompée, elle me rabroua d'une façon très bourrue.

« D'ailleurs cette sympathie n'allait jamais plus loin. Je quittai l'école en regrettant de ne pas me faire aimer davantage de cette femme et je ne l'ai jamais revue. Mais je pense souvent à elle et j'ai conservé pour elle une sorte de tendresse assez ardente. Je pense que c'est parce que je ne l'ai jamais connue plus avant et qu'elle a conservé pour moi le charme du mystère. Dès que je vois des personnes qui ont eu l'occasion de l'approcher, je demande de ses nouvelles, avec des battements de cœur, et je souffre un tout petit peu de ce qu'elle vive très bien si loin de moi, de ce que j'aie été pour elle si peu de chose.

« Chaque premier de l'an, je lui écris pour lui présenter mes vœux ; elle me remercie de ce qu'elle appelle un souvenir si « fidèle », et je sens comme un étonnement dans ce mot « fidèle ».

« J'aimerais bien la revoir mais j'attends de m'être en quelque sorte élevée à ses yeux, d'avoir par exemple réussi à mes examens. J'aimerais aussi à me présenter à elle joliment habillée, le plus séduisant possible, afin de lui faire éprouver un peu de regret de n'avoir pas su cultiver mes sentiments »...

Ce dernier détail, très curieux, est beaucoup plus gé-

néral qu'on ne le croirait. Il nous importe toujours de garder le rang élevé auquel nous a porté l'estime de quelqu'un qui nous intéresse particulièrement ou de justifier les espoirs qu'il avait fondés sur nos capacités et possibilités personnelles virtuelles. De même, nous n'oublions jamais le fait de n'avoir pas été assez estimés par une personne (ou un milieu) qui nous intéressait et dont l'opinion nous importait, et cela que la personne (ou le milieu) en question nous fût sympathique ou antipathique. Par une sorte de dépit ou de rancune nous pourrions songer très longtemps à nous « réhabiliter », à prendre en quelque sorte notre revanche. Nous ferons de grands efforts pour « arriver », à seule fin de « montrer » que nous valions mieux qu'on ne nous croyait. Dans certains cas, ce peut même être presque *l'unique mobile* de toute une activité humaine. Malgré les nouveaux intérêts et les nouvelles ambitions qui peuvent surgir au cours de la vie, il y restera toujours une sorte de plan de fond où se reflètera ce désir principal de prouver à quelqu'un notre valeur réelle. L'existence de ce quelqu'un, en dépit de toute distance qui peut nous en séparer dans le temps ou l'espace, restera toujours *présente* à notre esprit. Et, selon l'attitude affective que nous avons pour cette personne (ou pour ce milieu), notre activité n'aura pour but que de vouloir lui causer du plaisir ou du déplaisir, de la joie ou du regret, en cherchant à nous imposer par la force à ses considérations.

VIII. Jalousie.

L'amour à l'école n'est évidemment pas exempt de jalousie. Au reste, pour qu'il y ait de la jalousie l'amour n'est pas nécessaire. L'intérêt seul suffit. Or, l'intérêt est très souvent effet d'imitation ou de suggestion. Il peut apparaître là où il était absent aussitôt que d'autres se mettent à en porter à une personne donnée. La jalousie viendra à la suite.

Ce fait est particulièrement fréquent chez les enfants, à cause de leur suggestibilité et de leur tendance à l'imitation, toutes les deux filles de l'incertitude. Et si l'on ajoute que ce sont justement les natures faibles et peu sûres d'elles-mêmes qui sont tout particulièrement disposées à la jalousie, on concevra facilement que, chez l'enfant, la constatation d'une certaine attention, pour ne pas dire préférence, accordée par le maître à un autre élève, puisse soulever du dépit et de l'amertume.

Les enfants sont très égoïstes. Chacun des élèves eût voulu que le maître s'intéressât particulièrement à lui,

qu'il lui adressât la parole plus fréquemment qu'aux autres. En face de la multitude de ses rivaux de classe ayant tous les mêmes droits sur le maître que lui, il ne s'inclinerait que devant une égalité de traitement absolue. Seulement, la jalousie se contente de peu de chose ; un soupçon vague seul suffit pour qu'un fait soit démesurément amplifié et, l'imagination aidant, expliqué d'une façon tout à fait inopinée. Désormais, tout geste, toute parole, tout regard ne feront que renforcer le soupçon et le transformer en certitude.

Il pourra y avoir de simples bouderies, mais aussi de la contradiction, de la désobéissance, soit pour accaparer l'attention du maître, soit pour se venger. Le sentiment de dépit vise, naturellement, avant tout le rival mais il peut aussi se tourner contre le maître lui-même et, dans certains cas, dégénérer en une antipathie pour lui. Celle-ci, une fois établie, cherchera dès lors d'autres raisons pour son entretien et s'évertuera à les trouver dans la personnalité même du maître, ou dans ses capacités pédagogiques.

« Elle me considérait comme une bonne élève, et je l'aimais pour sa gentillesse et pour sa façon d'expliquer les leçons. Mais sa préférence pour une élève dans la classe me rendait jalouse de cette élève. Je ne comprends pas qu'il y ait de la préférence dans une école où tous les enfants sont égaux » — (F 12 — F 40 mère).

« Il était sociable, élégant, ses leçons étaient attrayantes. Sa manière d'être avec nous était sympathique et il était aimé des autres élèves. Moi, je ne l'aimais pas parce qu'il était un maître injuste ; il préférerait une élève parce qu'elle se présentait bien ». (F 13 — M 50 père).

« Ses leçons étaient ennuyeuses, faites d'une voix grave, dure et désagréable, on ne l'écoutait guère. D'humeur très inégale, elle était quelquefois trop indulgente, quelquefois trop sévère, fronçait les sourcils et se mettait en colère ; mais elle ne punissait que rarement ; moi jamais, parce que j'étais assez bonne élève. Elle était injuste, elle *supportait de quelques-unes beaucoup plus d'indiscipline*.

« Quelques-unes l'aimaient. Moi, non. Elle était peut-être gentille en dehors du cours, mais ses leçons étaient tellement ennuyeuses ! Si elle m'était si antipathique *c'était surtout à cause des élèves qui l'entouraient sans cesse et dont elle supportait la bêtise...* Pour moi, elle était assez gentille et je lui étais plutôt sympathique (elle m'appelait par mon prénom). Mais elle était injuste et endormante ». (F 14 — F 30 mère).

La jalousie n'est franche que très rarement. Dans la plupart des cas, elle aime à appeler à son secours des raisons objectives. On voit bien ici, comment le dépit causé par les compagnes qui réussissent à accaparer l'attention de la maîtresse et que la petite jalouse n'arrive pas à écarter (ou préfère ne pas essayer d'écarter... Peut-être est-elle aussi une timide...), cherche à accabler la maîtresse sous le double reproche d'incapacité pédagogique et de manque d'attrait personnel, afin de justifier le ressentiment dont elle est l'objet.

CHAPITRE IV

RAISONS PERSONNELLES (Suite).

I. Rapports sociaux — Chef idéal.

Nous passons maintenant à l'examen de faits qui concernent principalement l'*attitude sociale* du maître envers ses élèves. Ces faits sont invoqués très souvent comme facteurs déterminant des rapports affectifs et ils semblent jouer dans la vie scolaire un rôle important. Leur caractère affectif étant évident, nous ne les avons pas examinés parmi les causes morales et sociales ordinaires, plus objectives et suggérées surtout par le milieu ; celles-ci peuvent d'ailleurs, comme on le verra plus loin, être en contradiction avec les sentiments que l'élève éprouve pour le maître.

L'attitude sociale du maître envers les élèves peut, naturellement, comporter des différences individuelles très variées. On parle souvent d'amitié ou de camaraderie, d'attitudes ou de sentiments fraternels, paternels ou maternels. Il y a encore d'autres formes d'attitudes appréciées par les élèves : la politesse, la correction et même, en une certaine mesure, la sévérité (attitude sévère en classe et amicale au dehors). Mais on goûte surtout la simplicité et les rapports naturels d'homme à homme.

Plus l'élève est grand, plus il a tendance à voir dans le maître son égal et moins il admet d'être traité avec dédain comme un être inférieur. Mais les plus jeunes aiment, eux aussi, à être pris au sérieux, et le ton doux et artificiel que certains adultes prennent avec eux, ne leur plaît pas beaucoup. Le ton à employer avec les enfants, aucune description ne saurait le rendre. On l'apprendrait pratiquement en écoutant des éducateurs parfaits parler avec des enfants et en observant leur façon de se tenir avec ceux-ci. Mais c'est surtout un don personnel qui vous souffle le ton juste et vous met en garde contre la fausseté. S'il y a une règle à donner, une seule, c'est d'être le plus simple et le plus naturel possible, sans aucune recherche, c'est de se tenir comme devant des êtres avec qui on peut être sincère sans aucune crainte.

Cependant la classe scolaire est une société en quête d'un meneur, d'un chef. Or, le maître est son chef hiérarchique. Il s'agit donc pour lui d'en tenir le rôle dignement. Aussi verrons-nous dans la suite que presque toutes les raisons entrant dans la catégorie des rapports sociaux se ramènent en définitive aux qualités de chef du maître et aux rapports qui peuvent exister entre lui, comme chef, et les élèves, en tant que subordonnés.

Voici le type de *chef idéal* dont les principaux traits caractéristiques sont : sociabilité, jovialité, amabilité, familiarité et sévérité à la fois. Il a une façon de parler sur un ton doux et même un peu badin mais en même temps autoritaire qui se fait accepter volontiers. Il est surtout un guide moral, un juge, un conseiller, dont les paroles sont recherchées et écoutées avec confiance. A un certain âge où une foule de problèmes moraux et autres assaillent les jeunes esprits, un guide de cette espèce est particulièrement apprécié.

« C'était un jeune maître dont les leçons étaient très intéressantes. Il avait de la discipline et ses ordres étaient exécutés avec plaisir. Il était bon, modeste, juste et impartial envers tous ses élèves. Il nous traitait bien, comme il convient à un bon maître. Il aimait naturellement les enfants, arbitrait et tranchait nos disputes, aimait à causer avec nous, à échanger des idées sur certains problèmes, cherchant à les résoudre avec nous. Les élèves trouvaient auprès de lui une réponse à toute question qui les préoccupait. Par là, il était différent de tous les autres maîtres ». (Le maître en question était aussi le chef des scouts). — N° 97 s (M 13 — M 22 *cél.*).

« Ses leçons étaient très attrayantes grâce à la courtoisie qu'il y mettait. Il ne se montrait sévère qu'en cas de besoin et ne punissait que lorsqu'on le méritait. Il évitait toutefois les punitions trop sévères qui abrutissent l'élève ou le poussent à la révolte. Il traitait de la même façon tous les élèves, riches ou pauvres, forts ou faibles. Dans ses agissements, il prenait en considération les conditions dans lesquelles vivaient les élèves. Il se tenait avec nous comme un camarade plus grand ; il conseillait, jugeait. C'était un de ces maîtres dont on garde longtemps de bons souvenirs ». — N° 23 s (M 13 — M 24 *cél.*).

Joviale, communicative, sévère mais ne punissant pas souvent. En classe aimable avec tout le monde, dans la cour elle aimait à causer avec les élèves. Ses leçons étaient attrayantes. Elle avait une belle voix claire, et elle expliquait lentement et nettement. Avait de la discipline, ses ordres étaient toujours exécutés à temps. Je ne la craignais pas du tout mais je préparais les devoirs pour elle mieux que pour les autres professeurs.

Je l'aimais, comme toutes les élèves d'ailleurs, parce qu'elle nous apprenait bien et parce qu'elle était bonne dans ses rapports avec nous. Elle était agile, très communicative. Très aimable avec les élèves et prompte à les diriger par ses conseils plus que les autres maîtres. S'adressait aux élèves sur un ton pas trop sérieux, mais dans ses paroles il y avait toujours quelques chose qui s'imposait. N° 49 s (F 13 — F 35 *cél.*).

II. Bonhomie — Bonté — Gaîté.

Le type de chef que nous venons de décrire convient surtout à l'âge prépubère ou pubère. En voici un autre qui réussit mieux, semble-t-il, avec les plus petits. Ici, c'est la bonhomie, la bonté, l'amour pour la vie jeune, la gaîté qui aime à se mêler aux petits, à vivre leur vie, à prendre une part active dans leurs jeux avec une vraie joie enfantine. Ce type de chef a peut-être gardé lui-même l'humeur enfantine, si bien que ses paroles et ses gestes sont naturels et sincères, et les enfants trouvent en lui un bon compagnon. C'est encore un trait de caractère qu'on ne saurait ni apprendre ni contrefaire.

Très gaie et spirituelle. Aimait les élèves de tout son cœur de femme comme ses propres enfants, était aussi aimée à son tour de tous les élèves. Toute sa personne respirait fraîcheur, vivacité et agilité. Nous la visitions souvent chez elle. Comme elle aimait beaucoup les promenades, elle nous emmenait souvent dans les champs. Là, elle nous faisait courir (compétitions de courses), courait avec nous, et j'avoue qu'il n'y avait pas d'élève capable de la dépasser. Femme généreuse, elle a fait faire des pardessus à quelques enfants pauvres de ses propres économies. Personnellement je n'oublierai jamais son visage. — N° 153 s (*F* 10 — *F* 28 *mère*).

Nous l'aimions parce qu'elle était juste avec toutes les élèves et très gentille. Ses leçons étaient très intéressantes (expériences en sciences). Elle n'avait pas beaucoup de discipline, on la faisait crier mais on l'aimait. Elle était belle et très petite et on ne la voyait pas parmi les élèves. Alors, dans la cour de récréation, quand les élèves couraient, on l'attrapait et on la faisait tourner sur elle-même, mais elle riait et ne se fâchait pas... — N° 380 s (*F* 11 — *F* 32 *cél.*).

Toujours gai, communicatif, pas sévère, il avait quand même de la discipline et on lui obéissait toujours. Ses leçons étaient très intéressantes car il faisait souvent des expériences. Était aimé de tous les élèves parce qu'il les traitait bien. Il causait toujours avec nous avec bonhomie ; il aimait extrêmement les enfants et la nature, nous emmenait souvent en excursions, était patient et toujours souriant et faisait toujours ce qu'on lui demandait. — N° 21s (*M* 10 — *M* 40 *mar.*).

Mais voici le revers de la médaille. C'est la distance, la froideur, l'air revêché et renfrogné, l'orgueil, l'insociabilité en un mot.

Ses leçons étaient attrayantes mais il était renfrogné, peu communicatif et sévère ; on le craignait beaucoup et on ne le voyait jamais en dehors des classes. Il était laid ; haut de taille, il avait une démarche très comique, on eût dit qu'il s'embrouillait dans ses propres jambes. Vu de loin il provoquait déjà du rire chez les élèves mais aussi de la crainte et de la répulsion, et on se communiquait l'un à l'autre son arrivée avec du mépris. On l'appelait « épouvantail forestier ». Il avait des cheveux noirs et frisés, longs et ébouriffés ; des petits yeux vifs, qui disparaissaient presque sous des sourcils très abondants ; un long nez aquilin mais des lèvres

minces et rentrées. Sa figure était toute couverte de boutons, petits et grands, qui rougissaient sur sa peau basanée. Ses manières étaient insupportables. Grossier et orgueilleux avec les élèves. Renfrogné même en société de ses collègues, il ne souriait que lorsqu'il se promenait avec sa bien-aimée. — N° 113 a (F 11 — M 30 *cél.*)

Extrêmement sévère, renfrogné et taciturne, il nous punissait souvent ; on le craignait assez mais on lui faisait des misères. Je ne l'aimais pas parce qu'il nous traitait mal, grossièrement. Il était assez sérieux et pensif mais morne, et les traits de son visage exprimaient un certain dépit. Il n'était peut-être pas méchant mais ses regards et l'accent de sa voix, tout cela éveillait en moi de l'antipathie pour ce maître. — N° 120 a (M 12 — M 48 *père*).

D'humeur égale, sévère mais juste, sa manière d'être avec les élèves était froide. Aussi beaucoup d'élèves ne l'aimaient pas. Moi je ne l'aimais pas à cause de son air revêché. Ses leçons étaient d'ordinaire intéressantes, et elle serait une excellente institutrice si elle n'avait pas cet air froid avec ses élèves. — N° 370 a (F 9 — F 40 *cél.*).

Il n'est certes pas nécessaire que la bonhomie, la bonté s'accompagnent d'un aspect extérieur de *gaité*. Mais comme très souvent elles vont de pair, on les prend aussi facilement l'une pour l'autre. Quiconque sourit ou rit est naturellement de bonne humeur, partant bien disposé, incapable de penser au mal ou de faire du mal. Sourit-il ou rit-il constamment, c'est qu'il a un bon caractère en général. Par contre, un visage renfrogné est signe de mauvaise humeur, un type bourru est censé être méchant, partant un homme dont la société ne promet rien de bon, rien d'agréable.

Mais en dehors même de ces considérations, d'ailleurs tout inconscientes (l'association du sourire avec la bienveillance ou la bonté ayant certainement ses origines dans la vie du berceau, dès la première connaissance avec la mère, bienfaisante et souriante à la fois), les enfants aiment la *gaité* pour elle-même. Elle symbolise, ici, la vie jeune ou la vie tout court, le mouvement, le jeu. Un maître gai et jovial est chef de bande plus que pédagogue, ami plus que supérieur. Par contre, un air renfrogné, morne, un caractère taciturne, froid, c'est un manque de vie, de mouvement, de joie, de jeux. Un maître possédant ces traits n'est qu'un supérieur distant de ses subordonnés, incapable de participer à leurs joies, et de comprendre leurs intérêts. C'est un trouble-fête, un étranger.

Voici un maître au caractère gai décrit d'une façon ingénue par un de ses élèves :

Ses leçons sont attrayantes. Il nous fait rire toute la journée, mais il a de la discipline. Il est beau, assez élégant. Il me considère comme bon élève et me donne toutes ses choses à porter dans les autres classes. Je l'aime parce qu'il n'est pas aussi sévère qu'un autre maître et nous aime tous. Il n'a pas de défauts. Il a un bon

caractère, il ne nous punit presque jamais. Il aime bien se moquer de nous, pour rire. Il nous enseigne très bien. Tout le monde l'aime, et il n'en veut à personne (*sic*!). Il est sympathique et beau. Ce gentil maître se donne tant de mal. Il plaît à toutes les personnes. N° 359 s (M 12 — M 45 mar.).

La gaieté n'est pas ici d'une mobilité remuante ; elle est surtout verbale. De l'esprit, de l'ironie qui, dans une atmosphère pleine de confiance et de bonté, loin de blesser, ne font que délasser et encourager. Et voici le contraire :

Elle était injuste et ne connaissait pas assez la matière. Ses leçons étaient sèches et point intéressantes. Ne traitait pas bien les élèves. Était renfrognée, taciturne, sévère (bien qu'elle ne punissait pas souvent) ; en classe était nerveuse, n'avait pas de discipline. N'était pas aimée des élèves. Moi, elle me considérait comme élève excellente mais je n'aimais pas ses matières. Ses cours étaient accablants, monotones, rien d'attrayant. Point de relations avec les élèves. — N° 62 a (F 13 — F 22 cél.).

La *sociabilité* est une qualité très hautement appréciée chez l'adulte par les enfants de tous les âges. Aussi est-ce la raison pour laquelle, très souvent, les vieilles gens, dans leur recherche presque constante d'auditeurs, trouvent les plus attentifs parmi les petits (1). C'est qu'en effet leur sociabilité et leur ton sincère plaît beaucoup aux tout jeunes. Il nous semble même que, sous ce rapport, les vieux maîtres peuvent parfois avoir plus de succès que les jeunes. Si nous citons le cas suivant, c'est pour refuter un certain préjugé contre les vieux maîtres d'école qui les condamne en bloc. Du reste, nous en avons connu personnellement qui étaient adorés de leurs élèves et qui réussissaient à merveille dans leur travail scolaire. L'âge est ici, plus que partout ailleurs, une valeur tout à fait relative.

Toujours souriant, communicatif, sévère au besoin, il ne punissait que très rarement ; ses ordres étaient exécutés avec plaisir. Ses leçons étaient toujours attrayantes. Les enfants étaient son idéal, et il les traitait de la façon la plus amicale. Aussi était-il aimé de tous les élèves comme homme et comme maître. L'enseignement était devenu pour lui une nécessité, et ce n'est que très péniblement qu'il se sépara de nous qui étions ses derniers élèves. Vieux, aux cheveux complètement blancs, mais toujours riant et causant, il était différent des autres maîtres qui sont distants des élèves. Lui, il était toujours avec nous, en nous racontant des choses les plus intéressantes. Ce vieux maître d'école m'a laissé les plus beaux souvenirs de ma vie scolaire et je l'aime et le respecte encore». N° 54 s (F 13 — M 68 père).

Mais cette qualité si appréciée chez le maître, la *sociabilité*, quels en sont les attributs principaux ?

(1) Ce qui rapproche encore les vieux des petits, c'est ce qu'ils se sentent eux aussi faibles, peu sûrs d'eux-mêmes et de leur valeur aux yeux des générations intermédiaires.

III. Simplicité — Manque d'orgueil.

Nous en avons déjà indiqué quelques-uns. Il y en a encore d'autres, très importants aux yeux de la gent écolière.

Notons d'abord ce qui a trait aux rapports sociaux proprement dits, rapports d'homme à homme, et qui ne sont pas directement liés aux choses scolaires.

C'est avant tout, l'exigence de simplicité dans les rapports avec les élèves, *l'absence d'orgueil*. Cela peut surprendre de la part de subordonnés à l'égard d'un supérieur incontestable. Il ne s'agit pourtant pas d'une abolition de la hiérarchie. L'égalité qu'on semble y demander est toute relative. Ce qu'on désire réellement ce n'est qu'une considération aimable et simple, sincère et point affectée. Pratiquement, elle se résoudrait à une seule chose : que le maître prenne en considération la personnalité propre de l'élève avant d'y voir un sujet subalterne impersonnel. L'idéal de l'élève est d'être traité en jeune ami, du moins à l'heure où l'on n'est pas élève, en récréation, dans la rue ou ailleurs. Certains se contentent même d'une réponse courtoise à la salutation. C'est inimaginable combien un élève peut être reconnaissant à un maître si dans une rencontre de hasard (dans la rue ou au jardin public), il le salue poliment en enlevant le chapeau ou lui adresse un sourire bienveillant. Et, *a fortiori*, s'il trouve du plaisir à lui accorder aussi quelques paroles amicales... Toutes ces choses qui ont l'air de bagatelles, prennent une importance excessivement grande chez le jeune esprit jaloux de sa personnalité, précisément parce qu'il n'est pas très sûr de sa valeur sociale.

Joviale, sociable. Ses cours sont très attrayants, étant en quelque sorte des causeries. Je l'aime bien parce qu'elle est douce, très bonne et peu sévère et parce qu'elle nous parle gentiment, nous considérant comme des amis. Elle comprend la différence entre maîtres et élèves, mais ne nous la fait pas sentir comme certains autres professeurs.

Elle nous aime bien et nous le lui rendons bien (*sic*) ; nous tâchons, moi du moins, de lui faire plaisir, car réellement elle le mérite ». — N° 66 s (F 14 — F 50 mère).

Communicative et très sociable ; allure jeune. Très juste, elle établissait au début de l'année un barème, connu des élèves, et s'y conformait. Leçons très attrayantes, faites d'une voix forte, lente, bien articulée, expression personnelle. De la discipline facilement acceptée (obtenue par des notes appliquées mathématiquement), inspirait le respect.

Affectueuse et gaie, elle nous aimait à peu près toutes de la même façon, *voyait en nous des jeunes filles non des élèves*. Je l'aimais parce qu'elle avait des idées larges, un heureux caractère, était originale, société et commerce agréables. Elle était aussi aimée des autres élèves mais plus estimée au point de vue person-

nel qu'au point de vue pédagogique. Laissait la plus grande part au travail personnel de l'élève. Au cours des interrogations, patiente et calme. — N° 421 s (*F 16 — F 50 mar.*).

Jolie, habillée avec recherche. Très simple avec les élèves, sociable et pas trop sévère, elle ne punissait pas, son regard seul suffisait. Était aimée des élèves qui allaient la voir chez elle.

Je l'aimais pour sa simplicité et sa bonté, et surtout pour sa sociabilité. J'ai eu et j'ai encore beaucoup d'estime et de respect pour cette gentille institutrice. Elle était si sympathique et si sociable, pas du tout orgueilleuse comme on voit bien des maîtresses. Car il y en a beaucoup qui donnent leurs leçons d'une façon sèche et puis elles s'en vont. Or, cette institutrice, à part ses leçons attrayantes, était aussi une bonne amie de l'élève. — N° 416s (*F 11 — F 24 cél.*).

Mais voici le maître du type contraire.

Sévérité orgueilleuse, air renfrogné, il traite les élèves d'une manière grossière, les punit souvent et n'est pas aimé d'eux. Leçons pas intéressantes, pas systématiques. Je travaille pour lui plus que pour les autres professeurs, mais il me considère comme élève moyen et est tout à fait indifférent à mon égard. Je ne l'aime pas pour son orgueil, pour sa mauvaise appréciation, pour son air sérieux, niais. Il est toujours sérieux et orgueilleux. A une très haute opinion de lui-même. Mauvaise méthode d'enseignement (méthode « personnelle » !...), indépendante de l'auteur du manuel. N° 14 a (*M 17 — M 38 père*).

Plutôt laide, mais se croyant jolie ; petite et forte, elle voulait paraître élégante, elle n'était que ridicule. Ses leçons étaient plutôt ennuyeuses, faites d'une voix irritée comme quelqu'un qui veut en finir au plus vite ; elle ne se faisait pas comprendre facilement et cela l'exaspérait assez. Toujours assise au pupitre, elle donnait de violents coups de poings sur la table pour rappeler à l'ordre. Avait énormément de discipline, obtenue par la contrainte et les menaces d'humiliation ; on exécutait ses ordres à contre-cœur, comme un chien qui craint le coup de cravache. Toujours de mauvaise humeur, toujours hautaine avec les élèves, elle les punissait très souvent (c'était une réjouissance pour elle que les punitions), pour leçons non sues comme un perroquet ; comme punitions : bonnet d'âne, promenades à travers les autres classes avec un écriteau dans le dos. Très injuste : elle était contente quand elle avait humilié un élève, pas celles dont elle connaissait particulièrement les parents.

J'étais bonne élève mais elle me préférait d'autres, leur souriait quelquefois et les notait toujours très bien, alors qu'elles ne le méritaient pas. Je ne l'aimais pas parce qu'elle considérait les élèves comme des êtres inférieurs. Elle était toujours enfarinée ; elle haussait dédaigneusement les épaules quand on lui parlait d'autre chose que des leçons. On sentait nettement qu'elle se vengeait sur nous de n'avoir pas trouvé à se marier malgré sa coquetterie excessive. Au moment de réciter une leçon, si nous ne la savions pas, elle préférait que l'on dit une bêtise au lieu de ne rien dire ; si l'on s'obstinait à se taire, elle vous secouait comme un prunier et vous appelait « momie ». — N° 75 a (*F 12 — F 40 cél.*).

Physique glacial, yeux froids ; allure indifférente, méprisante et désintéressée avec tous les élèves sans distinction, aucune parole avec eux, aucun conseil. Sévère et tout à fait insociable. Leçons pas intéressantes, faites d'une voix monotone, quoique bien ex-

pliquées. Ses ordres étaient exécutés avec peur. Il n'était pas aimé à cause de sa froideur glaciale.

Toute sa physionomie dégageait une indifférence totale à l'égard des élèves, bons ou mauvais. Il faisait sa leçon sans que personne n'osât l'interrompre, posait la craie et s'en allait. Sorte de mépris à l'égard des élèves, indifférence totale. Jamais d'interrogations, peu de devoirs, jamais rendus d'ailleurs». — N° 358 a (M 16 — M 50 mar.).

Dans ces critiques, parfois si méchantes, de certains maîtres, nous trouvons des éléments très hétérogènes : injustice, formation professionnelle insuffisante, incapacité pédagogique. On entrevoit aussi, de temps à autre, des rancunes personnelles, effets de jalousies scolaires. Mais c'est surtout le *manque de sociabilité* qui est incriminé au maître, l'orgueil, le dédain. C'est le manque de considération pour la personnalité de l'élève qui blesse celui-ci de la façon la plus sensible et provoque chez lui une attitude affective négative.

La marque la plus grande de respect ou d'intérêt qu'un maître peut montrer aux élèves c'est lorsqu'il est communicatif avec eux et que, tout en se gardant d'indiscrétions et de vains bavardages, il cause parfois avec eux de leur vie privée et, à l'occasion, leur parle à son tour un peu de sa vie à lui, des membres de sa famille. Ces communications qui peuvent (et doivent même) ne contenir rien d'extraordinaire, rapprochent les uns des autres maîtres et élèves, faisant naître entre eux une compréhension mutuelle meilleure (1).

Physique agréable, air rieur. Sévère mais joviale et très sociable ; juste, elle traitait toute les élèves de la même façon ; était surtout moqueuse et même mordante pour celles qui ne travaillaient pas suffisamment. Leçons attrayantes, entrain. Beaucoup de discipline, les élèves la craignaient beaucoup et, en général, l'aimaient. Moi je l'aimais pour son allure générale jeune, vive, sautillante, rieuse, la perfection de ses cours, et l'intérêt qu'elle montrait pour les élèves.

En classe elle dominait les élèves mais en dehors de l'école elle oubliait qu'elle était professeur ; elle répondait par de grandes sourires à nos bonjours. Quand vous faites le même trajet qu'elle elle vous invite à l'accompagner, et alors elle se fait très communicative, vous parle de ses enfants et aussi de vous, de votre travail, de vos loisirs, de votre santé — N° 424 s (F 16 — F 35 mère).

Rarement de mauvaise humeur et très affectueuse avec les élèves, elle venait aux récréations se mêler à nous et nous parler. Ses leçons étaient attrayantes car elle avait toujours un mot drôle pour nous faire rire au milieu de la leçon la plus ennuyeuse, ce qui nous faisait écouter avec plus d'attention. Elle avait de la disci-

(1) Les mots « compréhension » et « incompréhension » sont très souvent employés par les jeunes lorsqu'ils parlent des grands, maîtres ou parents, soit pour les réprouver soit pour les approuver. On connaît aussi la fréquence de ces termes entre amis ou amoureux. (v. note pp. 60-61).

plaine mais on ne la craignait pas et presque toutes l'aimaient. Franche, elle était plutôt amie que maîtresse et nous tutoyait toutes. Elle nous parlait souvent de sa mère qu'elle aimait beaucoup. — N° 67 s (F 13—30 mar.).

En face de cette franchise confiante, on nous parle de natures tout autrement faites et produisant naturellement un effet tout contraire.

Sévère, elle punissait les élèves souvent ou les accablait de réprimandes méchantes, ironiques. Traitait toutes les élèves de la même façon, également froide avec toutes, ironique et mordante, montrant la même indifférence méfiante à l'égard de toutes. Leçons peu attrayantes, débit monotone ; elle rapportait tout à sa propre personne et perdait facilement l'idée d'où elle était partie. Discipline fondée sur la crainte. Petite, assez fine de traits, elle s'habillait avec recherche, assez élégante, assez coquette.

« Je ne l'aimais pas (les autres élèves non plus d'ailleurs) à cause de sa nature sèche et froide, de son caractère soupçonneux et méfiant. C'était une nature peu agréable, qui n'inspirait aucune confiance aux élèves. Méfiante, elle voyait le mal en toute chose, plus facilement que le bien ». — N° 421 a (F 17 — F 55 divorcée, s. enf.).

Bourru, taciturne et renfrogné, une physionomie de clown, froid avec les élèves, les punissait souvent. Discipline apparente ; on exécutait ses ordres sans désir et par crainte. Leçons dénuées d'intérêt, accablantes. Il était détesté de tous.

Il était boiteux, toujours soupçonneux. Ne parlait que de mauvaises notes et d'examens. Ne savait pas ce que c'est que de bonnes relations avec les élèves. Lorsqu'il interrogeait un élève, il cherchait à se remémorer certaines de ses anciennes peccadilles pour les lui rappeler et pour couper : « Ah ! nous voilà ! A nous deux, maintenant ! Je te ferais voir à présent ». Et il tirait l'élève par son col, en le regardant, les sourcils froncés. — N° 112 a (M 14 — M 35 cël.).

IV. Confiance — Tact.

Nous venons de voir la valeur d'un autre facteur extrêmement important dans le processus éducatif, la *confiance mutuelle*. Du côté du maître, celle-ci ne doit certes pas être aveugle, mais elle est indispensable. De part et d'autre, une attitude de prévention ne peut avoir que les effets les plus désastreux. La confiance de l'éducateur encourage, chez l'enfant, l'effort vers le bien, par le désir de ne pas perdre le « crédit personnel ». Par contre, la méfiance pousse à faire des actes désespérés. Elle décourage, rend le caractère de l'enfant fermé, sournois, méchant à l'occasion.

Mais la confiance est, le plus souvent, liée étroitement à une certaine amitié ou familiarité. Celle-ci, entretenue intelligemment, ne rabaisse nullement le prestige du maître. Bien au contraire, elle peut lui accorder une popularité très précieuse du point de vue influence personnelle. Sentant

le maître plus proche, plus sympathisant, plus « compréhensif », on cherchera souvent à lui ouvrir son cœur. À l'époque prépubère et pubère, alors qu'une foule de problèmes assaille et tourmente le jeune être, celui-ci est heureux d'avoir à qui demander certains renseignements en toute franchise, avec l'espoir d'être compris et d'obtenir sans humiliation une réponse juste et sincère.

On parle beaucoup depuis quelques années de l'éducation sexuelle. Il est évident que ce point si important du processus éducatif ne doit plus être négligé, qu'on n'a pas le droit d'abandonner la formation sexuelle de l'adolescence aux hasards de la vie et à une sorte d'auto-instruction souvent fausse et parfois malheureuse dans ses conséquences. L'éducateur ne peut plus s'esquiver ; il devra bien accepter un jour ce nouveau devoir si délicat et si plein de responsabilités. On conçoit ce que ce problème peut comporter de pénible et de compliqué. Une chose doit, de toute façon, être évidente : c'est que, quelle que soit la méthode à suivre, le point principal et primordial en est *la confiance*, la confiance mutuelle. Ce qui revient à dire que, ici encore, le problème est avant tout *personnel*, celui des rapports affectifs entre maître et élèves. Entre maîtresse et filles, tout cela irait peut-être plus facilement, avec moins de heurts, avec plus de compréhension. Nous pensons cependant que, ici comme partout ailleurs où l'élément personnel prime les autres, il est difficile d'aboutir à des règles générales.

Nous avons connu un jeune professeur qui, tel un confesseur laïque, jouissait parmi les élèves d'un établissement secondaire moderne (mixte), d'une confiance sans limites. Jeunes gens et jeunes filles (de 15 à 17 ans), venaient indistinctement lui confier leur tourments. Ils lui communiquaient leurs journaux intimes et demandaient conseils et renseignements concernant la vie sexuelle qui préoccupe si souvent l'esprit des adolescents. Il faut ajouter que ce professeur était, dans sa petite ville, le promoteur d'un mouvement idéaliste de jeunesse où prédominaient certaines théories nébuleuses sur la simplicité, la franchise et l'égalité des sexes. L'ardeur des confessions s'atténua cependant assez vite. Les jeunes finirent par se rendre compte, à la suite de communications secrètes mutuelles qu'ils se faisaient l'un à l'autre, que le « confesseur » leur donnait à tous les mêmes conseils. Il avait probablement une théorie à lui qu'il cherchait à appliquer à tous les cas. La solution devait être d'autant plus simpliste et uniforme que les problèmes de l'adolescence se présentent très souvent sous le même aspect. Seulement, les jeunes amis de ce professeur s'en sentirent très offusqués. Il leur parut négliger l'individuel, le personnel, méconnaître les « cas particuliers », chacun des héros aimant à se croire exceptionnel et nullement comparable aux autres. L'attitude du chef fut, par conséquent, taxée d'automatisme, d'incompréhension, ou de manque d'intérêt. Les relations amicales et intimes avec lui cessèrent définitivement le jour d'une petite révolte contre l'administration scolaire, lorsque le professeur en question prit le parti de celle-ci...

Parler franchement à l'élève et l'écouter attentivement est évidemment une preuve du respect que l'on a pour lui. Mais encore faut-il savoir répondre à ce qu'il dit, et s'il y a lieu, lui faire objection avec patience et avec tact de façon à ne pas blesser son amour-propre. L'enfant est souvent étourdi, ignorant, mal renseigné, parfois il n'est pas assez fin. Il peut lui arriver de dire ou de faire une énormité, propre à faire éclater de rire sinon à provoquer l'indignation. Il peut avoir mal compris certaines choses. Il peut déformer horriblement une explication plus ou moins laborieuse du maître, si bien que tout le travail de celui-ci semble avoir été inutile. Rien de plus facile que de s'emporter ou de tourner l'élève en ridicule. Or il faut savoir accueillir une bêtise avec un calme patient, il faut parfois savoir faire un véritable effort pour résister à l'envie de rire et *a fortiori* à celle, plus forte, de faire rire... Il faut surtout savoir *oublier vite*. Il y a là une attitude délicate que nous observons généralement à l'égard de nos égaux, les adultes, mais dont on se dispense volontiers lorsqu'il s'agit d'enfants. Cette attitude est une forme de respect que l'on doit à leur personnalité si sensible, qui exige tant de ménagements.

Les enfants n'ont que rarement le plaisir esthétique pur du comique de la saillie et du trait d'esprit, de même qu'ils ne comprennent pas facilement le sens figuré dont le trait d'esprit n'est souvent qu'une application. Aussi se sentent-ils souvent vivement blessés par un humour trop direct, qu'ils considèrent par ailleurs et très souvent comme du *mensonge* et de la *calomnie*. A vrai dire, même parmi les adultes, il n'y a que ceux qui aiment eux-mêmes à faire de l'esprit qui supportent facilement et allègrement la joute spirituelle. Encore faut-il qu'ils la sentent surtout désintéressée, faite uniquement pour l'amour de l'art, pour ainsi dire. Autrement, elle dégénère en une lutte qui est insupportable à la plus faible des parties. Faire de l'esprit à l'adresse d'un élève est injuste non pas seulement parce que les deux parties en présence sont de force inégale mais parce qu'il n'y a, à proprement parler, qu'une seule partie, le maître, l'élève n'ayant pas le droit de répliquer au même titre.

Il y a encore une autre forme d'esprit, moins fine celle-là, la *moquerie*. C'est, par exemple, afin d'illustrer une leçon de morale et de flétrir un défaut, de nommer un élève qui en est atteint ; ou bien encore, donner des surnoms, signaler publiquement une insuffisance d'intelligence, bafouer un cancre, tourner l'interrogation en une sorte de taquinerie, en embarrassant et en couvrant de confusion et de ridicule les « queues de classes ». C'est là un

moyen sûr de provoquer non seulement le découragement mais encore une animosité personnelle, l'esprit de contradiction et l'entêtement.

Voici quelques cas de maîtres contre lesquels on avait les griefs cités et qui, pour cette raison, n'étaient pas aimés.

« Il voulait, affirme un élève, que nous le prenions pour un homme très intelligent et savant. Lorsqu'un élève ne savait pas répondre à son interrogation, il se moquait de lui ». (*M 17—M 40*).

« Il n'était pas aimé des élèves, nous raconte un autre, parce qu'il méprisait tout le monde. Ses leçons n'étaient pas intéressantes car il faisait toujours des allusions aux élèves. Je travaillais bien pour lui mais je ne l'aimais pas, non plus que les matières enseignées par lui, parce qu'il était toujours trop exigeant et jamais content. Ce n'est que bien plus tard que j'ai commencé à aimer ces matières, lorsque je n'avais plus sur mon dos une critique dévastatrice pour tout ce que je faisais. Il aimait à provoquer le rire parmi les élèves en faisant certaines comparaisons avec l'un d'eux ». (*M 13—M 40 père*).

« Il s'emportait facilement et punissait souvent. Ses leçons n'étaient pas très attrayantes car il se moquait toujours. Il avait de la discipline mais ses ordres étaient exécutés avec inimitié. Il me considérait comme bon élève mais je ne l'aimais pas. Il était malpoli ; dans la rue il faisait l'orgueilleux, à l'école il était négligeant, se moquait, nous donnait des surnoms, frappait sans raisons. Donnait arbitrairement de mauvaises notes, ce que les bons élèves détestent le plus » (*M 13 — M 30 cél.*).

Si, dans un des cas qui précèdent, on accuse le maître peu aimé de rapporter tout à sa propre personne, il n'en résulte nullement que l'exemple personnel doive toujours être évité. Nous l'avons déjà dit à une autre occasion, il n'est point de règles générales. Ce qui, chez un maître antipathique, n'est pas toléré, considéré comme un défaut grave, pourra être admis volontiers de la part d'un maître aimé. Le même fait, dans les deux cas, ne portera même pas toujours le même nom ; ce sera « tout autre chose »... (Il est vrai qu'il peut y avoir non seulement différence d'appréciation subjective, mais aussi différence objective de faits, suivant les façons dont ils sont présentés : le ton, l'expression, l'insistance, etc.).

Ainsi, en racontant à propos et de façon discrète certains épisodes de son propre passé, le maître peut gagner aux yeux de ses élèves. Qu'il ait souffert au cours de sa jeunesse dans la lutte pour la vie, qu'il ait déployé une énergie intense pour parfaire son instruction et, surtout, qu'il ait lutté et souffert pour une idée morale, sociale ou nationale, il se présentera désormais sous un jour tout autre. Il deviendra dès lors, aux yeux de ses disciples, un personnage de la compagnie duquel on peut être fier. D'autre part, l'histoire du maître, en tant que fait vécu par une personne que l'on connaît, peut avoir sur les élèves une in-

fluence morale bien plus intense que tout enseignement moral d'une histoire lue.

Voici, par exemple, comment une petite Bulgare nous relate sa sympathie pour un vieux maître d'école, contemporain de l'époque où la Bulgarie était sous le joug turc, époque qui a laissé dans le peuple des souvenirs encore assez vifs.

« Il était très bon et aimait beaucoup les enfants. Ses leçons étaient très attrayantes grâce aux plaisanteries dont elles étaient émaillées. Il aimait à nous raconter comment, jadis, les petits écoliers bulgares, ses camarades, étaient persécutés par leurs condisciples turcs. Ces histoires vécues produisaient sur nous les plus fortes impressions. C'est pour cela que je me sentais attachée à cet homme qui avait autrefois été malmené par les petits Turcs ». — N° 158s (F 10 — M 60 père).

On nous rapporte aussi que, dans les écoles soviétiques, les maîtres qui, sous le régime tsariste, étaient persécutés pour leurs idées révolutionnaires, semblent être entourés d'une auréole de gloire et jouissent d'une forte popularité parmi les élèves.

Nous croyons encore qu'un maître, ancien combattant, pourrait aussi être le meilleur éducateur de la paix. En racontant moins les bravoures et crâneries soldatesques que les horreurs vécues à la guerre, il produirait un effet plus efficace que celui de certains films dits pacifistes qui suscitent plutôt, chez les jeunes, l'instinct combatif.

V. Les « hors-programme ».

Tout ce qui vient d'être dit pour caractériser la *sociabilité* du maître si goûtée des élèves a trait surtout aux choses extra-scolaires. Il y en a encore d'autres, immanentes pour ainsi dire à l'école, mais qui ne sont pourtant qu'une sorte de *hors-programme*.

Ceux qui ont exercé l'enseignement savent combien les enfants aiment tout ce qui, en classe, pendant le cours, s'écarte un peu du programme. Les moins attentifs s'éveillent lorsqu'une parole vient les faire sortir du devoir, de l'obligatoire, du programme officiel en un mot. Le maître d'école se sert d'ailleurs du procédé souvent avec profit. La diversion quelle qu'elle soit, une anecdote racontée à propos, un mot d'esprit, enfin tout ce qui est de nature à amuser un peu, ne fait qu'éveiller, stimuler. Un maître intelligent ne craint pas le rire en classe. Il ne cherche pas à le réprimer par la force parce qu'il sait le régler « à volonté ». Il ne manquera pas, à l'occasion, de le provoquer intentionnellement. C'est courant, et c'est très apprécié par les élèves même

qui, comme on l'a déjà vu dans les témoignages rapportés, se rendent parfaitement compte du subterfuge et ne manquent pas d'en louer les effets bienfaisants.

Mais il y a une autre espèce de diversions scolaires, « sérieuses » celles-là. Ce sont encore des *hors-programme* mais elles sont bien instructives par elles-mêmes. Nous voulons parler des causeries naturelles et dépouillées de ce ton officiel des cours qui trouble le libre cours de la pensée. Ce sont des causeries où maîtres et élèves en viennent à un libre échange d'opinions, à une communion d'esprit et d'âme qui les font connaître mieux l'un l'autre et se respecter mutuellement davantage.

Nous aurons encore à revenir sur le sujet des *hors-programme* à propos de l'*activité intellectuelle* du maître et de ses méthodes d'enseignement. Si nous notons le sujet ici, c'est pour en montrer la valeur « sociable » par laquelle le maître montre de la considération pour ses élèves comme s'ils étaient déjà des personnes dont l'avis compte. Ce n'est pas beaucoup mais c'est très apprécié. Du reste, le fait d'adresser la parole à quelqu'un, en causerie, montre déjà une certaine marque d'intérêt et de considération pour l'interpellé, et ne laisse pas insensible même bien des adultes, surtout ceux qui souffrent tant soit peu d'un sentiment d'infériorité. Certaines personnes vont même jusqu'à éprouver une sorte de reconnaissance pour ceux qui daignent leur parler sérieusement et aimablement.

Sérieux, sévère même en cas de besoin mais jamais méchant. Ses leçons étaient très attrayantes et claires. Je travaillais moins pour ses cours que pour les autres, et je les savais toujours mieux. Il s'entretenait souvent avec les élèves, en dehors du programme, de certaines questions scientifiques ou sociales ; comprenait d'une façon excellente la psychologie de l'élève ; savait toujours quelles sont les questions qui le préoccupent, devinait son état d'âme avant et après les fêtes et prenait tout cela en considération. Répondait très aimablement à nos bonjours. — N° 7 s (M 16 — M 35 *cél.*).

Très bon mais aussi assez sévère, il se tenait parmi les élèves comme parmi ses enfants. Avait une discipline exemplaire ; on ne le craignait pas mais on l'aimait.

Ses leçons étaient très attrayantes car il parlait souvent de choses intéressantes. En nous racontant des anecdotes au cours de la leçon, il s'attachait toute notre attention. Le plus souvent il nous racontait à propos du cours d'autres choses, et cela avec un sourire agréable qui, automatiquement, se communiquait aussi à nous. S'il lui arrivait de parler de nos affaires nationales, il devenait sérieux, se mettait à parler avec véhémence et concluait la causerie par ces paroles : « Ne soyez pas comme les partisans de nos jours mais de vrais hommes et fils dignes de votre peuple ». Cet homme enflammait en nous tout particulièrement le sentiment national. — N° 112 s (M 13 — M 40 *mar.*).

Ici, le maître était un type *politique*, pour employer la terminologie et la classification chères à Spranger, ailleurs

c'est un type *esthétique*. Pour notre part, nous ne croyons pas qu'un maître soit goûté des élèves appartenant au même type que lui à l'exclusion de tout autre. Ceux-ci, même adolescents, n'ont pas encore (sauf cas exceptionnels) de préférence définie pour tel ou tel type, et, suivant le goût, le talent et la force de persuasion du maître donné, chacun d'eux peut également s'enthousiasmer, ne fût-ce que provisoirement, de n'importe quoi : politique, esthétique, religion ou sport. Nous connaissons des cas où des classes entières s'engouaient pour la musique, les sciences ou l'art dramatique, uniquement sous l'influence d'un maître qui avait une faiblesse pour l'une ou l'autre de ces activités.

Les cas cités sont loin d'épuiser toute la liste de qualités « sociables » du maître à l'égard de l'élève. On en trouve encore bien d'autres : — il cause avec les élèves de ce qui les intéresse ; — il respecte la personnalité de l'élève ; — il est avec les élèves comme un camarade (tutoie) ; — il leur parle non pas comme à des enfants mais comme à des adultes ; — il écoute toujours attentivement les questions des enfants ; — il aime beaucoup la société des enfants ; — il se rend compte de la liberté nécessaire aux élèves, etc.

Par contre, on dénonce « l'absolutisme, n'admettant pas la personnalité d'autrui » ; on n'aime pas le maître qui ne permet pas de discuter ; celui qui « ne s'intéresse qu'à lui-même et ne s'occupe pas beaucoup des élèves » ; celui qui « n'aime pas les enfants » ; celui qui est soupçonneux, orgueilleux, ironique, méprisant, etc.

Par suite de leur égoïsme naturel, les enfants exigent du maître le don absolu de soi, ils voudraient qu'il s'occupât continuellement d'eux, même en dehors de l'école, qu'il ne les négligeât jamais, mais en même temps, qu'il ne les accablât pas de trop de surveillance. Les enfants demandent avant tout qu'on les prenne au sérieux. Les adolescents en particulier sont très sensibles aux marques d'intérêt car ils éprouvent un besoin impérieux d'être pris en considération. Ils ont horreur d'être continuellement considérés en mineurs. La tutelle perpétuelle est souvent humiliante. Ils veulent qu'on leur reconnaisse le droit à certaines initiatives, qu'on fasse confiance à leur bon sens et sentiments moraux, qu'on les charge aussi des responsabilités personnelles dont jouit un homme majeur et libre. Ils exigent que l'on soit franc et sincère avec eux, comme on l'est entre hommes. D'une manière générale, ils veulent bien être dirigés, ce qui d'ailleurs est propre à toute société. Ils admettent aussi volontiers que la direction soit sérieuse et, en une certaine mesure, même sévère, à condition toutefois que le chef ait de l'autorité personnelle et du vrai mérite. Nous verrons, en effet, dans la suite, combien

les enfants tiennent au prestige de leur maître et savent à l'occasion le critiquer. Mais s'ils veulent respecter l'autorité reconnue, ils aiment qu'on les respecte eux aussi. Si on exige d'eux constamment de la politesse, ils demandent à leur tour qu'on les traite poliment. On leur demande toujours de l'attention, de porter intérêt à ce qu'on fait entendre ; soit, mais ils ont, eux aussi, des intérêts particuliers, des idées ou impressions qu'ils ne demanderaient qu'à communiquer à un chef spirituel, à condition qu'il s'intéresse à eux et qu'il cherche à les comprendre. Comme ils ont déjà eu le temps de prendre conscience de leur propre personnalité, ils en sont jaloux ; ils ne veulent pas être considérés toujours comme une masse indistincte, amorphe et impersonnelle. Le maître doit voir dans l'élève le jeune homme ou la jeune fille plus que l'élève. Il n'est pas question d'une intimité sentimentale ou d'une familiarité faisant oublier toute hiérarchie. Ce qu'on demande au maître c'est un sens de tact mettant en équilibre une amitié pleine de respect, d'affection et de confiance, avec une certaine dignité distante.

VI. Traits de caractère.

Parmi les raisons que les élèves invoquent pour justifier les sentiments qu'ils ont éprouvés à l'égard de certains maîtres, on en relève souvent qui ont rapport au caractère de ceux-ci. Cela est, nous l'avons déjà dit, tout naturel de motiver notre attraction ou notre répulsion pour quelqu'un par son caractère à lui plutôt que par le nôtre. C'est même le moyen le plus facile d'expliquer notre sentiment. En attribuant à autrui des vertus plaisantes ou déplaisantes, on rend justice à sa propre attitude affective, qui, dès lors, devient logique et raisonnable. Logique n'est évidemment ici qu'une façon de parler. Car nous trouvons souvent, pour le même sentiment, des motifs tout à fait opposés. Ainsi, on peut avoir de la sympathie pour un maître à cause de sa gaieté, de sa jovialité, de sa bonhomie. Mais on peut aussi éprouver pour le maître un sentiment similaire « pour son sérieux », « pour son calme », voire « pour sa tristesse » (*sic* !). On peut « s'emballer » pour l'un à cause de sa dignité et de son « air un peu hautain » et pour un autre à cause de sa simplicité et de son naturel. De même, on peut ne pas aimer un maître pour sa sévérité et un autre parce qu'il n'est pas assez « sérieux ».

Ces jugements contradictoires n'indiquent point l'arbitraire. Ils s'expliquent d'abord par le fait que les juges ne sont pas toujours les mêmes. Aussi les indications sur

les traits de caractère du maître peuvent-elles, en partie, nous renseigner sur le caractère de l'élève lui-même ou expliquer son état d'âme, effet d'âge ou de sexe. Mais il arrive aussi que les mêmes vertus sont admises par le même élève de façons différentes chez des maîtres divers, suivant la façon dont ces vertus se combinent chez lui, à l'égard du maître donné, avec d'autres facteurs affectifs.

Il y a pourtant des considérations d'ordre objectif, dont certaines témoignent d'une fine observation et d'un bon sens assez mûr : « patient, bon en tant qu'éducateur et en tant qu'homme » ; « maître de lui-même » ; « caractère fort, équilibré, sachant doser le sérieux et la gaieté ». Pour l'autre maître, on signale les traits suivants : nerveux ; instable (*sic* !) ou lunatique ; maniaque ; coléreux ; irrégulier ; mal ordonné ; manque d'autorité ; entêtement (« ce qu'il dit est toujours bien dit » ; « n'admettait pas de répliques » ; « même lorsqu'elle avait tort, elle finissait toujours par tourner sa réponse »).

Les expressions que l'on rencontre le plus souvent sont *bon caractère* ou *mauvais caractère*. Si l'on analyse ces deux termes on y trouve les éléments suivants : bonté ou méchanceté, au sens moral courant ; douceur, patience et indulgence ou, au contraire, dureté, rudesse et sévérité, au sens scolaire ; affectuosité ou sécheresse et froideur ; gaieté et jovialité ou aspect renfrogné, grincheux.

Voici quelques exemples pour illustrer ce qui précède :

« Très communicatif, toujours gai et point sévère, il nous traitait amicalement. Il avait un très bon caractère. Il était grand et fort. Il avait la poitrine large et bien développée. De sa figure ne disparaissait jamais le sourire et le regard affable. Son cœur était toujours rempli d'amour qu'il ne manquait jamais d'appliquer (*sic*) en toute occasion ». — N° 110 s (*M* 13 — *M* 35).

« Nous l'aimions toutes parce qu'elle savait arriver à ses fins par la gentillesse et la douceur ; toujours avec le sourire, figure empreinte de bonté, indulgente (pour ne pas donner l'habitude des punitions), elle aimait toujours être avec nous. Ses leçons étaient très amusantes et intéressantes. Obtenait la discipline par encouragement. Dès l'abord, nous avons eu toutes de la sympathie pour elle. Elle portait des lunettes, mais n'avait pas du tout l'air d'autres maîtresses grincheuses qui regardent par-dessus leurs épaules ». — N° 85 s (*F* 13 — *F* 42 *cél.*).

Voilà pour ceux qui sont taxés de *bons caractères*. Les autres sont décrits avec plus de minutie et avec beaucoup de malice.

« Taciturne, renfrogné et très sévère, il nous punissait chaque jour. Ses leçons n'étaient pas attrayantes à cause de sa grossièreté et de son incapacité. En classe il était hautain et froid avec les élèves. Il avait de longs cheveux, une figure d'ivrogne et des yeux enfoncés ; faible de physique et peu développé. Très mauvais caract-

tère. Toujours d'un froid glacial avec nous, et toutes les fois qu'il avait des désagréments avec sa femme ou avec ses enfants, il s'en vengeait sur nous, punissant pour des raisons tout à fait futiles ». N° 110 a (M 13 — M 33).

« Il était encore jeune mais avait l'âme glaciale ; rude extérieurement, avec une expression de colère sur la figure, presque toujours renfrogné et dans la voix quelque chose de menaçant et d'autoritaire. Était rarement de bonne humeur avec les élèves et nous faisait peur avec sa sévérité. Dans sa figure il y avait une certaine expression repoussante comme celle de quelqu'un qui aime à se disputer et à se venger de la moindre chose. Je ne l'aimais pas, comme la plupart de nos élèves, à cause de son mauvais caractère. Je détestais aussi ses matières et ce sentiment n'a changé qu'avec le changement du professeur, lorsque je fus saisi de gaieté et de vivacité par un traitement plus libre et plus amical (M 12—M 28).

« Elle était très dure avec les élèves, toujours à les réprimander. Point d'humeur égale (je la comparais au « temps ») et très sévère, elle punissait souvent (mauvaises notes, parfois par dizaines). Ses leçons n'étaient pas attrayantes du tout ; nous ne l'écoutions jamais, aussi ne comprenions-nous rien. Elle parlait si lentement et d'une voix si enrôlée qu'elle nous endormait presque. N'avait pas de discipline ; elle n'arrivait à se faire obéir qu'à force de réprimandes et de punitions (F 12 — F 50 *cél.*).

« Caractère très antipathique, grincheuse, j'affirmerais qu'elle nous détestait toutes. Très sévère, punissant très souvent, sa manière avec nous était détestable, voulant se faire obéir mais s'y prenant très mal. D'humeur toujours très égale, jamais le sourire. Assez injuste dans les punitions (des récompenses on n'en a jamais eu) mais traitait à peu près toutes les élèves de la même façon, sauf une ou deux les plus flatteuses de la classe. Ses leçons étaient ennuyeuses à mourir, faites d'une voix indistincte, dolente ; restait toujours assise, toujours ; ne se faisait jamais comprendre du premier coup. Elle enseignait la littérature et tout était dit sur le même ton. Les élèves finissaient par s'envoyer des petits mots entre elles.

« Assez laide ; habillée mode 1780 ; très fanatiquement catholique. N'avait pas de discipline ; les punitions pour le travail faisaient plus de mal que de bien, on se moquait d'elle tout le temps. On la craignait pourtant assez à cause des mauvais points qu'elle ne ménageait pas. Elle était surveillante de récréations, aussi les passait-on sans jouer ; c'était défendu ; on marchait les mains derrière le dos comme elle. Elle avait tout d'une de « ces dames aux chapeaux verts », toujours un petit col de dentelles à son cou qu'enserrait un gros grain blanc. Aimait à être considérée, obéie, appréciait les courbettes. Si on ne pensait pas comme elle, défense de discuter. Elle était d'ailleurs très instruite, mais cette instruction elle la gardait jalousement car ses explications étaient plus que vagues. Très sournoise, regardait toujours au-dessus de ses lunettes, croyait toujours que nous lisions dans notre case alors que nous étions occupées à rire. Un petit sac à ouvrage ne la quittait jamais, elle tricotait beaucoup et forcément (*sic*) était jalouse de la jeunesse, car les jeux étaient défendus. Détestait les exaltées, préférerait celles qui ne bougeaient pas en classe. Enfin, c'était une désagréable personne, hargneuse, maniaque, injuste ». (F 15—F 50 *cél.*).

Les enfants ne confondent pas *bon caractère* avec *faiblesse de caractère* dont ils se rendent parfaitement compte. De même, ils savent très bien distinguer entre la méchan-

ceté et la fermeté de caractère qu'ils respectent et qu'ils ont même tendance à aimer. Ils savent aussi deviner, chez certains hommes sévères, et même, comme ils disent, méchants, l'incertitude et la faiblesse de caractère. Inutile de dire que, dans ces cas, la sévérité perd de sa puissance, les sévices provoquent souvent des crâneries, sont presque toujours considérées comme injustices et éveillent infailliblement du mépris ou de la haine pour leur auteur. Cela est d'ailleurs assez compréhensible, car le faible de caractère sait rarement approprier les sanctions aux fautes. D'autre part, et en raison même de la faiblesse du maître et de son manque d'autorité, les fautes se multiplient sans cesse entraînant à leur tour des sanctions de plus en plus nombreuses et de moins en moins efficaces qui augmentent seulement l'hostilité mutuelle...

« Familière avec les élèves, mais ferme et sévère quand il le fallait. On la craignait et on l'aimait en même temps. Elle me punissait assez souvent car je n'étais pas sage, mais je l'aimais quand même. Je crois que nous avons toutes aimé ce professeur à cause d'une certaine force de persuasion qui se dégageait d'elle. Quand elle faisait une leçon, personne ne parlait. Ses leçons étaient toujours accompagnées de quelque anecdote dite d'une façon très amusante. Et puis tout le monde en classe l'admirait beaucoup. Nous pensions toutes qu'elle devait être très bonne. Elle était très énergique. Exemple : pendant une expérience avec des gaz explosifs, tout sauta et la robe d'une fillette commença à brûler. Le professeur ne perdit pas une minute son sang-froid et sauva la situation ». (*F 12 — F 30 cél.*).

« Il était trop sévère et nous punissait trop souvent, aussi le détestions-nous tous. Il était détesté non seulement des élèves mais aussi de ses propres enfants. Il était de caractère faible, pas régulier, pas communicatif, n'avait pas de forts sentiments nationaux. Il était très instruit mais tout le monde le détestait à cause de son caractère » (*M 15 — M 40 père*).

Très curieuses sont les explications que les élèves donnent souvent de la formation du caractère de leur maître. Dans cette mentalité enfantine, on peut parfois constater (à part l'humour et la malice) une grande finesse d'observation avec un certain sens d'analyse psychologique. Mais il y a naturellement surtout l'écho de l'opinion adulte. La méchanceté est presque toujours expliquée par ces psychologues en herbe par un sentiment d'infériorité physique ou morale. Ainsi une maîtresse célibataire, jugée peu bonne, sera invariablement traitée de vieille fille aigrie par sa difformité ou son insuccès féminin et par la jalousie de ses jeunes élèves. Celles-ci savent d'ailleurs présenter les choses avec une observation et une malignité de petites femmes, faisant des descriptions dont les garçons sont rarement capables. La « méchanceté » d'un homme sera attribuée à une infirmité physique ou à une vie peu heu-

reuse en ménage. Par contre, la « bonté » d'une maîtresse sera expliquée par le fait d'être heureuse (fiancée, aimée), ou d'avoir des enfants et de comprendre par conséquent ses élèves. La bonté calme et un peu triste sera interprétée par un malheur de famille ou par une déception dans la vie intime. Nous rencontrons encore d'autres exemples non moins intéressants qui dénotent un raisonnement curieux ou un bon sens réel.

« Elle était bonne avec les élèves, en classe se tenait librement, en amie. Jeune, rarement gaie, mais jamais morne, jamais en colère. Bonne de caractère, point de rancune. Elle négligeait peut-être un peu les élèves faibles mais elle aimait beaucoup les bonnes élèves, presque comme une mère. Son mari fut tué à la guerre, il se peut aussi qu'elle regrettait de ne pas avoir eu d'enfants. Presque toujours calme, douce, jamais impolie avec les élèves (M 11—F 28).

« Sévère, renfrognée, elle était malpolie avec les élèves, les punissait souvent, et était détestée de tous. On la craignait beaucoup, mais derrière elle on s'en moquait. Elle était hautaine même avec ses collègues. Pour la moindre chose elle répondait insolemment en employant de mauvaises expressions. Les élèves avaient toujours peur d'elle, jamais de respect. A cause de son âge avancé et par suite de ce qu'elle n'était pas encore mariée, elle était nerveuse et s'en vengeait sur les élèves. Aussi était-il malheureux celui qui avait la malchance de tomber dans sa classe » (M 13—F 35 *cél.*).

« Peu sociable, sévère et très lunatique dans les sanctions ; elle était grincheuse et parlait pour ne rien dire. Molle quand il s'agissait de nous apprendre, ses leçons étaient faites d'une voix lente, sans expression, comme si elle voulait en finir au plus vite. Je n'ai jamais vu une femme d'un si mauvais caractère. La cause de sa méchanceté était son infirmité, elle boitait de droite à gauche et était difforme. Aussi s'en prenait-elle à tout le monde » (F 12 — F 45 *cél.*).

Ainsi ce n'est pas la sévérité par elle-même qui est dénigrée mais la façon dont elle se présente et, surtout, *la personne* qui la représente. On supportera d'un maître aimé bien des choses qui paraîtront insupportables de la part d'un maître peu aimé. Mais il n'est point douteux que le caractère y joue le rôle principal. Une fermeté calme, sans rudesse ni colères, qui se fait sentir dès le premier jour de l'entrée à l'école, plaît bien. Elle crée immédiatement une sorte d'équilibre dans les âmes, une règle de conduite par laquelle on se laisse guider volontiers. On est rassuré : on a un chef de race, un caractère. Que cette fermeté se trouve, dans la suite, alliée à la bonté et à la patience, elle est admirée, adorée sans réserves. On lui sera tout reconnaissant. Quand elle aura acquis la confiance, et qu'on lui fera crédit, elle pourra aussi, de temps en temps, se permettre quelque fléchissement ou relâchement ; ce ne sera encore qu'un signe de *bonté*, de *générosité*, et la vénération pour elle n'en sera que plus grande.

Par contre, la faiblesse de caractère d'un « chef » énerve par son instabilité, suite de l'incertitude ; on ne sait plus où l'on en est et à quoi s'en tenir. Le droit du chef à l'autorité est contesté ; on se sent rabaissé, spolié d'être confié à un guide sans mérite. On lui en voudra dès lors chaque fois que son autorité cherchera à se manifester ; la bonté ne sera que faiblesse méprisable, et la sévérité sera invariablement taxée de méchanceté et d'injustice. Ce sera alors la lutte continuelle où l'instinct combatif des élèves cherchera infatigablement des occasions pour se manifester. Tout échec dans cette lutte, loin de calmer, de ramener à la raison, ne fera que rallumer les passions et le désir de « revanche » dans une nouvelle reprise d'hostilités...

CHAPITRE V

RAISONS MORALES

I. Comportement moral.

Nous passons à cette catégorie de raisons que nous avons, faute d'un autre mot, appelées « morales » mais qui, ainsi qu'il a déjà été dit, en comprennent bien d'autres ayant trait à la vie sociale ou nationale, au sentiment religieux ou au sentiment esthétique.

Parmi les vertus morales proprement dites on relève le plus la bonté, la générosité, la compassion, l'aide aux pauvres en général et la pitié pour les élèves pauvres en particulier ; la modestie y figure aussi bien des fois. Par contre, on n'aime pas les égoïstes, les orgueilleux, les hypocrites, les menteurs ou « ceux qui n'inspirent pas confiance », les « matérialistes » ou « ceux qui sont gentils quand on leur fait des cadeaux », enfin ceux qui sont d'une valeur morale douteuse : mauvaise réputation, conduite, mise ou comportement équivoques, etc.

On serait peut-être étonné de voir certains jugements moraux déterminer chez l'élève une attitude affective à l'égard d'un maître. Il ne faut cependant pas oublier que la vie scolaire présente parfois des situations où le jugement moral peut prendre un aspect *personnel* d'une manière tout à fait inattendue. Il y a aussi des impressions qui sont antérieures à l'expérience personnelle concrète et qui n'en sont pas moins plaisantes ou déplaisantes. Il est des âmes qui, encore que toutes jeunes, sont très sensibles à certains principes moraux et y réagissent d'une manière affective assez surprenante. Il y a enfin l'influence de l'« opinion publique », que ce public soit strictement scolaire ou bien, comme c'est le cas dans les petites localités, extra-scolaire : parents, voisins, etc.

Le mensonge, par exemple, ou une promesse non tenue, peuvent naturellement être condamnés par principe moral. Mais ils peuvent aussi atteindre les intérêts de l'élève, décevoir une attente, un espoir et lui causer ainsi de vifs

ressentiments. Rien ne déchaîne chez l'enfant des colères et indignations plus fortes que le fait de se sentir trompé par un adulte, particulièrement par son maître.

Nous connaissons le cas d'une révolte, suivie de grève (ce qui finit, au conseil de discipline, par quelques exclusions et autres sanctions sévères), à la suite d'une promesse d'excursion non tenue par la direction d'un établissement secondaire. La fermentation dura encore longtemps après alors même que les esprits semblaient déjà apaisés ; la haine contre certains professeurs persista jusqu'à la fin de la scolarité (et même au-delà, avec publication postérieure de pamphlets acerbes), le chef d'accusation ayant été : *fausseté et mensonge*.

De la même façon, on sera extrêmement indigné à tout soupçon, chez le maître, de partialité pour enfants de familles riches ou puissantes et, *a fortiori*, de sensibilité aux dons et cadeaux.

Les fausses paroles, la prédication de préceptes moraux qu'on ne suit pas soi-même, blessent vivement à un âge d'idéalisme, de désintéressement, de croyance à la vérité absolue, à la haute moralité, au sacrifice. Ces vertus on les exige surtout de celui qui en est le porte-étendard. Que celui-ci se trouve trompeur, rien de plus révoltant. Aucune immoralité ne provoque tant de dépit, de fureur, de haine que celle d'une personne censée être la moralité personnifiée, dans notre cas le maître. Sous ce point, l'opinion publique lui impose autant d'obligations non-conditionnées qu'à l'ecclésiastique.

Voici le type d'un maître d'école de la campagne, jouissant du respect et de l'estime générale, aussi bien pour sa conduite irréprochable que pour sa bonté et sa serviabilité.

Nous l'aimions tous parce qu'il était juste et bon. Très correct avec les élèves, sévère quand il le fallait mais rarement de mauvaise humeur. Il n'aimait pas à punir. Ses leçons étaient très claires, et pour moi, je ne me suis jamais lassé de l'entendre. Mes parents avaient beaucoup de considération pour lui car il enseignait très bien et quand on lui demandait un service il ne le refusait jamais.

« Mon maître d'école a su former des élèves tout à fait remarquables en leur inculquant ses propres idées qui étaient au-dessus de tout soupçon. Cet homme était un vivant modèle pour nous aussi bien en classe qu'au dehors ; il ne se trouvait jamais en défaut. Le jour où il nous a quittés pour aller dans une commune plus importante, j'ai compris combien j'aimais mon maître d'école et c'est des larmes dans les yeux qu'il m'a embrassé ; j'ai eu un sincère regret de quitter l'école et de perdre mon maître »... — N° 93 s M 9 — M 35 cël.).

Et voici un cas très curieux d'une affection générale pour un professeur (que nous avons bien connu, ayant été nous-mêmes son élève), motivée par des qualités purement morales et qui avaient peu à voir avec les choses scolaires.

Du point de vue de celles-ci, il avait peu de qualités positives. C'était un professeur sans éclat. Savant notoire, il eût été mieux à l'Université, mais au lycée il aurait dû logiquement être peu aimé des élèves. Cependant il était aussi apprécié de ses élèves des dernières promotions qu'à l'époque déjà lointaine où nous-mêmes nous suivions ses cours. Le témoignage suivant en fait foi. Rien n'aurait donc changé depuis lors, ni dans le caractère de l'homme ni dans l'affection des élèves pour lui. Il est vrai qu'il s'agit de classes supérieures du lycée où les élèves sont déjà assez grands pour juger plus ou moins en adultes.

Nous l'aimions tous parce que c'était un homme absolument honnête, tout à fait modeste, d'une pureté morale d'enfant. Il était très érudit et il y avait plaisir à s'entretenir avec lui. Il répondait à toutes les questions mais lui-même était flegmatique et n'avait aucune passion. C'était un véritable homme de science, libre dans ses opinions et ayant des idées et des vues larges ; le contenu de ses cours était très riche en matière mais peu d'élèves l'écoutaient attentivement. Sa voix lente, peu expressive, était négligée et tout à fait monotone, il était difficile de le suivre. Très long de taille, laid, boiteux, habillé avec une négligence complète, chapeau sale, chaussettes tombantes, mise risible. Point de discipline en classe ; en cas de désordre, il devenait rouge de colère mais se ressaisissait vite. On ne préparait pas beaucoup ses devoirs, on le savait indulgent ; pendant ses cours, certains élèves préparaient les devoirs d'autres professeurs plus « rosses ». Comme éducateur il n'était pas très capable mais il agissait sur nous indirectement par son honnêteté, sa simplicité, sa bonté, sa modestie. Il avait de l'influence par ses idées logiques et pleines de bon sens. Ceux qui l'écoutaient en profitaient beaucoup, mais il n'avait pas les moyens nécessaires (ni voix, ni tempérament, ni forme) pour attirer l'attention. Ses paroles étaient sans vie. Il négligeait ses élèves et cependant nous l'aimions tous ». — N° 353 s (*M* 17 — *M* 45 père).

Voyons maintenant ceux qui, pour des raisons contraires, ne jouissaient pas beaucoup de la sympathie de leurs élèves.

Jovial et communicatif, il faisait des plaisanteries déplacées et était toujours à parler de lui-même et de ses capacités. Il se vantait toujours d'être l'ami d'hommes célèbres et ce n'était pas vrai. Il était injuste car il avait des préférences à qui il mettait toujours 10, parlait plus familièrement avec elles et leur faisait faire des courses. Moi, il me donnait souvent des mauvaises notes car j'étais faible en latin. Ses leçons étaient ennuyeuses car il était horriblement pédant. Il avait une belle barbe blanche, qui lui donnait l'air d'un patriarche, sauf les petits yeux vifs et rusés. Habillé avec avarice, il portait le même pantalon pendant 2 ans ; il était sale, il lui restait souvent de l'omelette dans sa barbe. Il avait de la discipline, obtenue par des sermons « embêtants ». Les élèves le craignaient assez. Parfois on lui faisait pourtant des misères : quand il parlait de ses amis illustres, on lui montrait qu'on ne le croyait pas et il était vexé.

« Je ne l'aimais pas car il était poseur et coureur (mais il y en avait qui l'aimaient bien). Il sentait que je ne le « gobais » pas et me faisait des insinuations (?). Nous nous détestions mutuellement,

ni parce qu'il était vexé, et moi parce qu'il bluffait, posait et racontait des tas de choses déplacées devant nous qui étions des gamines de 10 à 12 ans. Enfin, il était très avare (c'était le directeur de l'Institution). Mes parents trouvaient, eux aussi, que c'était un sale type, car il était avare et poseur». — N° 231 a (F 12 — M 60 père).

« Il n'était pas juste ; j'avais mérité au moins le 10^e prix et j'ai eu le 14^e. D'humeur inégale, il jouait au lieu d'instruire. Il était sévère avec moi, me considérait comme mauvais élève et me punissait souvent. Les autres élèves lui apportaient des bonnes bouteilles de vin, tandis que, avec moi, il n'avait qu'à se serrer la ceinture d'un cran. En classe, il n'avait pas de discipline, il nous laissait faire. Il était beau, habillé avec élégance, toujours après les femmes. Il nous disait de faire la charité et lui-même ne la faisait pas ». — N° 361 a (M 10 — M 40 père).

« Brutal, méchant et injuste. D'humeur inégale et d'esprit léger. Il ne nous apprenait rien. Quant à ses leçons, il n'en faisait pas. En classe il se tenait les pieds sur le pupitre. Beau mâle, il était habillé avec élégance et recherche. Fréquentait les endroits riches et les belles demoiselles qu'il changeait souvent. Il avait une auto et s'embrassait sur la bouche avec sa fiancée dans l'auto en fermant les rideaux. Allait souvent au bal, dansait et faisait souvent des « touches » (sic)... — N° 360 a (M 12 — M 24).

« Communicatif et sociable, il était assez simple avec les élèves. Mais il était injuste et ne récompensait que celui dont il connaissait la famille ou celui qui lui était sympathique; leçons ennuyeuses, monotones, faites d'une voix rapide et bredouillante. N'avait pas de discipline et criait toujours. On ne le craignait pas et on lui faisait des misères ; les garçons surtout, qui enfonçaient des épingles dans le pupitre pour qu'il se piquât. Il boitait un peu, était habillé très négligemment, le veston plein de taches ; il crachait dans la classe. N'avait pas d'amour-propre. Je ne l'aimais pas car il présentait très peu le type de professeur idéal, mais je le plaignais beaucoup pour sa bonté naturelle dont les élèves abusaient. Il avait tendance à mieux considérer les élèves riches, surtout quand il connaissait personnellement les parents. Il avait cette faiblesse que les parents riches pouvaient acheter ses faveurs et éviter ainsi, à la fin de l'année, que leurs enfants redoublent la même classe. Il s'agaçait surtout en nous répétant toujours d'aller au service religieux, et dans la suite on avait de mauvaises notes si on n'y était pas allé. Et puis il avait l'habitude inconvenante de toucher toujours son organe sexuel ». — N° 416 a (F 11 — M 45 père).

On conçoit bien ce qu'il peut y avoir dans ces témoignages d'imaginé ou d'exagéré. De toute façon, on y voit nettement combien les raisons morales sont liées à des raisons personnelles et subjectives. Il est même souvent difficile de décider, dans cette influence mutuelle, de la question de priorité. Dans certains cas, les raisons morales peuvent, en effet, venir se greffer après coup sur des raisons toutes personnelles, conscientes ou non. Ce qui est cependant intéressant ici c'est cette *orientation morale* dans l'explication des sentiments qui prend le dessus sur toutes les autres raisons possibles. Ce qui dénote assurément une certaine « dominante » dans l'esprit de l'élève si ce n'est dans celui de son entourage.

II. Comportement social.

Il en est ainsi de choses plus ou moins abstraites telles que : politique, patriotisme, etc. Et il n'y a pas seulement l'influence des parents ou voisins ayant les mêmes opinions que le maître ou des opinions opposées. L'idéalisme des adolescents peut s'exalter facilement et directement par l'enthousiasme du maître, par des discours chaleureux nourris de grands mots sur le sacrifice de soi pour son peuple, sa patrie ou tout autre idéal social ou humain élevé. Par contre, on aimera naturellement moins celui qu'on croira indifférent ou même hostile à tout ce qui concerne les « grandes idées ». On pourra même voir, à certaines époques troubles ou riches en fermentations morales et sociales, de vrais mouvements politiques à l'école où l'attitude du maître, aux yeux des élèves, doit obligatoirement être nette, pour ou contre. Et de cette attitude dépendra son prestige et le sentiment que l'on aura pour lui. Le fait est saillant surtout chez certains groupements ethniques, dits minorités nationales, qui gardent jalousement leur aspect traditionnel et la langue de leurs ancêtres et qui se défendent désespérément contre une assimilation complète à la majorité régnante.

Nous en avons eu un exemple curieux dans les réponses à notre enquête d'un groupe d'élèves adolescents d'une école turque en Bulgarie. Nombre de ces correspondants comptent, parmi les raisons principales de sympathie pour un professeur, le sentiment national très fort et très dévoué (« c'était un grand patriote » ; « il nous parlait avec enthousiasme de notre peuple », etc.), alors qu'un autre professeur de cette école était antipathique parce qu'il semblait avoir des sentiments nationalistes assez tièdes. Pour comprendre mieux ce phénomène, il faut savoir que dans l'agglomération ethnique parmi laquelle se recrutent les élèves de cet établissement commence à se réveiller une conscience nationale et, avec elle, des sympathies pour la mère patrie, la Turquie. Et, tout en restant loyale au pays de sa résidence, cette minorité ethnique cherche à cultiver dans la jeune génération l'instinct de conservation nationale et à la préserver des dangers de l'assimilation. Dans ces conditions, le nationalisme exalté peut devenir une des vertus principales d'un maître ainsi qu'une forte raison d'admiration pour lui, alors que dans le cas contraire il sera facilement taxé de « traître » et méprisé ou même détesté de ses élèves.

Quelques témoignages émanant d'élèves d'origine juive nous fournissent encore des faits rentrants dans la même catégorie. C'est que, grâce à une sensibilité peut-être un peu exagérée par suite de persécutions millénaires, le soupçon, chez un maître non-juif dans un établissement public, d'une légère distinction entre les races (antisémitisme), peut faire éprouver à l'élève des sentiments assez douloureux. Il n'aura même pas besoin de faits concrets pour justifier ses soupçons, des impressions seules lui suffiront. Et il pourra en venir à des interprétations fabuleuses et à des appréciations invraisemblables. Ce sera en quelque sorte un petit délire de persécution. Ainsi, une fillette de 12 ans, nous explique son anti-

pathie pour une maîtresse, uniquement par une impression d'anti-judaïsme, en précisant toutefois : « Quoique la première élève de la classe fût de religion israélite et fût aimée de cette maîtresse, je sentais qu'elle n'aimait pas beaucoup ses élèves israélites ». Or, cette maîtresse était, de l'avis même de l'élève, assez bonne, ne punissant pas beaucoup et faisant des cours très intéressants.

Dans une école laïque, le maître peut certes éviter très facilement ces questions délicates. Mais il y a des cas où il doit sortir de la « neutralité » pour prendre une attitude plus nette, notamment dans le cas où des conflits de ce genre éclatent spontanément entre les élèves mêmes et où son jugement à lui est attendu avec plus que de la curiosité.

« Très sociable et familière avec les élèves, elle ne punissait que très rarement et toujours à contre-cœur. Elle donnait la préférence à celles qui avaient besoin d'aide morale. Ses leçons étaient très intéressantes ; elles racontait des expériences personnelles et puis elle avait du chic pour se faire comprendre facilement. Elle obtenait la discipline en faisant des comparaisons avec les élèves des classes supérieures. Ses ordres étaient exécutés avec enthousiasme. Presque toutes les élèves l'aimaient. Moi je l'aimais parce qu'en arrivant dans sa classe elle s'était tout de suite arrangée de façon à me mettre à mon aise, moi qui étais si dépaysée (je venais de débarquer de l'étranger). Mais elle avait conquis toute ma sympathie un jour qu'il y avait eu une discussion religieuse entre les élèves ; elle nous avait menacées de quitter le cours jusqu'à ce que la discussion fût terminée et avait déclaré que quiconque dirait quoi que ce soit contre les Israélites (elle était elle-même catholique) serait mise en quarantaine par toutes les autres élèves ». — N° 75 s
F 13 — F 45 cél.).

III. Religion.

Il en sera de même pour la question de religion, selon que le maître a les mêmes opinions religieuses que la famille de l'élève ou des idées contraires. Voici, à titre d'exemple, le double témoignage d'un enfant élevé dans une famille religieuse d'une petite ville sur deux de ses anciens maîtres, le plus sympathique et le moins sympathique.

« C'était une bonne chrétienne qui aimait les enfants, n'était pas orgueilleuse ni hautaine, pensait seulement à ses élèves et les appelait « mes enfants ». Aussi l'aimions-nous beaucoup. Avec elle j'ai travaillé mieux qu'avec tous mes autres maîtres ». (M 8 — 33 mère).

« Il était un athée, froid, orgueilleux, n'aimait pas les enfants et enseignait seulement pour l'argent. N'aimait pas à s'entretenir avec nous et avec nos parents. Ses leçons n'étaient pas intéressantes car il ne parlait que de choses du cours. Je n'aimais pas ses matières et il me considérait comme mauvais élève (j'ai changé depuis de goût pour ces matières avec le changement de professeur) ». (M 13 — M 30 cél.).

Il va de soi que, le cas échéant, les réprobations des parents qu'ils ne se gardent pas d'exprimer devant leurs en-

fants, peuvent se communiquer à ceux-ci et déterminer directement leur attitude pour le maître. Parfois les opinions de la famille ne réussissent d'abord qu'à mettre l'enfant en garde contre le maître et à créer chez lui une certaine « hypothèse ». Mais à partir de ce moment, l'élève ne fera qu'observer, noter des faits et interpréter les actes et les paroles du maître en fonction de l'hypothèse, pour se créer petit à petit un ressentiment contre lui.

Cependant, ce genre d'intérêt provoqué chez l'enfant pour la personnalité du maître peut aussi donner d'autres résultats. Il arrive, en effet, que les opinions des parents produisent des effets ou des courants de pensée diamétralement opposés. Dans ce cas, l'élève se ralliera aux opinions du maître justement parce qu'elles sont contraires à celles des parents. Le même fait pourra aussi avoir lieu dans le cas où le maître exerce une influence plus forte et jouit d'un prestige plus grand que les parents. Le maître a même beaucoup de chance de l'emporter sur les parents dans les différends spirituels ou moraux. L'élève ne se mettra « en opposition » avec lui que s'il se sent touché personnellement. Les raisons morales ou religieuses seront alors une sorte de « surimpression » sur des raisons d'ordre plus personnel. Ainsi, l'élève pourra mettre en cause la question religieuse par suite d'une place peu favorable en classe, afin de se justifier devant ses parents (ou devant lui-même). Et, à force de vouloir faire croire la chose aux autres, il finira à la longue par y croire lui-même. Le fait moral s'associant alors à un intérêt personnel finit donc nécessairement par déterminer une attitude affective. Au reste, le côté moral peut devenir *directement* une raison personnelle. Par exemple, lorsque l'élève croit percevoir chez le maître une attitude désobligeante pour ses parents à cause de leurs opinions morales, politiques ou religieuses.

IV. Jugements esthétiques.

Parmi les raisons d'attitudes affectives pour le maître, nous avons pu en relever qui sont d'ordre esthétique ayant trait à l'aspect extérieur du maître, à sa mise, à son allure générale, etc... Voici quelques exemples caractéristiques.

« Toujours souriante, toujours charmante avec ses élèves. Elle les traitait toutes de la même façon (cependant, elle faisait réciter plusieurs fois de suite la même élève sans interroger les autres, ce qui n'était pas très juste). Ses leçons non plus n'étaient pas très intéressantes car elle ne faisait que nous dicter. Elle n'avait pas de discipline, ses réprimandes n'aboutissaient à rien.

« Je l'aimais cependant parce qu'elle était très belle ; certaines

élèves reconnaissaient sa beauté mais ne l'estimaient pas comme moi. Moi je l'aimais exclusivement pour sa beauté et non parce que c'était un bon professeur, car elle n'avait évidemment pas toutes les qualités désirables d'un professeur ». (F 16—F 25 *cél.*).

« Je l'aimais parce qu'elle était belle, très gentille et bien habillée. Très douce, toujours souriante et de bonne humeur, très aimable et jamais en colère, toutes les élèves l'aimaient. Elle était vraiment belle mais à nous elle semblait merveilleuse » (F 10—F 25 *cél.*).

« Elle était très belle, habillée avec modestie mais en même temps avec élégance et je l'aimais beaucoup pour sa beauté, son sourire et sa bonne tenue » (F 13 — F 25 *cél.*).

La beauté, la grâce, l'élégance, la distinction qui imposent aux élèves en général et aux jeunes filles en particulier ne sont au fond qu'un modèle idéal auquel l'on voudrait ressembler ou que l'on voudrait atteindre par une communion plus proche. De même l'aspect sportif vigoureux pour les garçons. Une communauté de goût, de tendance ou de certaine capacité esthétique (pour la musique, par exemple) peut aussi déterminer la sympathie pour un maître. La voix même joue un rôle important ; on note une voix agréable, douce charmante, ou bien, au contraire, une voix « affreuse », « noire », etc. Dans tout cela, l'élément érotique, le plus souvent inconscient ou très dissimulé, ne joue certainement pas le moindre rôle. La propreté, le sourire constant, la force physique (ou, encore, la santé précaire et la fragilité physique), l'allure jeune, vive, sautillante et rieuse, tout cela peut attirer pour des raisons les plus diverses, immédiatement ou par association. De même que la malpropreté, la laideur, l'aspect rébarbatif, etc., sont à même de repousser, du moins au début. Il faut cependant rappeler que la répulsion qu'inspire la laideur seule tend généralement à s'atténuer avec de l'habitude. Elle est même, très souvent, supplantée complètement par des considérations d'ordre moral, à moins qu'elle n'aille y chercher un appui...

D'une façon générale, la beauté ou la laideur comme concepts esthétiques purs sont rarement des causes déterminantes de sentiments. Elles sont même, souvent, en désaccord complet avec ceux-ci. Comme nous l'avons déjà dit ailleurs, l'*aspect statique* des formes physiques compte beaucoup moins que leur *expression dynamique*, qui est rapprochée des qualités morales ou intellectuelles et jugée d'une façon personnelle et affective selon les lois générales de sympathie et d'antipathie.

CHAPITRE VI

LES RAISONS SCOLAIRES

Nous arrivons à la troisième catégorie de raisons affectives que nous avons appelées *scolaires*.

Chez l'élève, les faits scolaires proprement dits : études, succès, renommée, etc., prennent toujours une importance telle que l'intérêt leur confère nécessairement une valeur affective. On s'en rend facilement compte à en juger par la place considérable que prend, dans les conversations d'élèves, tout ce qui a rapport à l'école et à la personnalité du maître. On retrouve ce phénomène même chez les étudiants dans l'enseignement supérieur. Les anciens condisciples, plusieurs années après avoir quitté l'école, en parlent encore avec passion à toute rencontre, comme on parle de la vie militaire passée au même régiment (la psychologie du « poilu » ne ressemble-t-elle pas sur plus d'un point à celle de l'écolier ?...).

L'enfance et l'adolescence se passent en majeure partie à l'école, dans son cadre et parmi ses préoccupations. Les tendances et désirs de l'élève s'associent donc à ces préoccupations d'une façon si étroite, si intime qu'ils se confondent fréquemment avec elles. Aussi l'élève tient-il aux faits scolaires plus qu'on ne pense, et tout ce qui est « scolaire » devient facilement, chez lui, « personnel ».

Or, le personnage central à l'école, celui qui préside à tout ce qui s'y passe, c'est le maître. Il n'est donc pas étonnant que son activité scolaire devienne, par elle-même, le mobile puissant et suffisant d'une attitude affective vis-à-vis de sa personnalité même.

Parmi les raisons scolaires, il convient d'examiner séparément celles qui concernent la nature et la forme de l'*activité intellectuelle* du maître ; ensuite celles qui ont trait à sa *conscience professionnelle*, à sa *méthode d'enseignement* et à ses *capacités pédagogiques* proprement dites ; et, enfin, celles qui se rapportent à ses qualités ou défauts en tant qu'*éducateur*.

La distinction est peut-être quelque peu artificielle. En effet, tous ces traits se tiennent et, en principe, ils

doivent former ensemble un tout compris dans la notion d'éducateur. Il ne faut cependant pas perdre de vue qu'ils peuvent souvent être très inégalement développés dans la même personnalité. D'autre part, les élèves eux-mêmes peuvent, suivant leurs âges, sexes, caractères ou tempéraments, faire tantôt appel à l'un de ces attributs du maître tantôt à un autre. Nous en avons eu la preuve dans les données de notre enquête.

I. Activité intellectuelle.

Les qualités intellectuelles et spirituelles du maître, sa science, ses idées, ses vues et ses opinions occupent une place assez respectable parmi les raisons des sentiments que les élèves peuvent avoir pour lui.

D'abord, le *savoir* proprement dit ; le maître est censé, est obligé de savoir tout. Si, en ce qui concerne la morale, il doit en être la personnification même, il n'a pas non plus droit à des défaillances en matière de connaissance. L'enfant n'a pas encore de notion sur la *spécialisation* du savoir chez les adultes, moins encore sur les limites du savoir humain en général. Pour lui, tout peut s'expliquer, tout *doit* s'expliquer. Point d'inconnu, point aussi de hasard. Et si, avec l'avance de l'âge, il commence à perdre la confiance primitive en l'autorité et le savoir universel de n'importe quel adulte, s'il a déjà détruit même l'idéal de savoir, comme aussi celui de puissance, que présentait pour lui le père, il lui reste encore longtemps le prestige du maître, père idéal, et la croyance en sa science. Il serait vexé de se détromper sur l'infailibilité du maître. Il lui en voudra de son savoir incomplet, car il s'en sentira rabaissé lui-même, diminué dans l'opinion qu'il a de son propre savoir (1).

Aussi dans la mesure où il va acquérir de nouvelles connaissances dont, d'ailleurs, il surestimera nécessairement la quantité et la valeur, il voudra souvent *vérifier*, en quelque sorte, les connaissances du maître pour s'en assurer mieux.

Les élèves résistent parfois difficilement à l'envie de « poser une colle » au maître, d'ailleurs le plus discrètement et le plus malicieusement possible. Les « colles » portent

(1) On connaît cette fierté des adultes mêmes de pouvoir se dire ancien élève de tel ou tel illustre savant, comme si ce fait à lui seul conférait déjà au disciple une part du prestige du maître. Le prestige du maître devient facilement la « gloire » de l'élève. Nous avons connu un garçon de huit ans qui était très orgueilleux de ce que son maître publiait des articles dans un hebdomadaire d'opinion. Il ne le savait qu'au dire de ses parents, mais il s'en vantait à qui voulait l'entendre.

surtout sur des connaissances mécaniques : dates d'histoire, chiffres en géographie, etc. Les élèves ne comprennent pas encore ce qu'est le vrai savoir, ce qu'il est important de connaître et ce qu'on a le droit d'ignorer ou de ne pas se rappeler. Au reste, ils sont les premiers à se réjouir si le maître passe « l'examen » brillamment. Ils sont heureux d'avoir un chef qui est quelqu'un. Ils s'en sentent plus forts et, avec l'admiration augmentée, ils lui en sont reconnaissants. Par contre, malheur à celui qui donne dans le piège et échoue (1)...

A vrai dire, tout cela n'est même pas nécessaire. Le travail quotidien en classe présente mille occasions où se révèle le savoir du maître. On le sent dans la façon d'enseigner, dans le ton calme d'un esprit qui est sûr de ce qu'il avance ou dans l'inquiétude de celui qui vacille et se cherche. Que le maître s'embrouille dans une formule, qu'il hésite dans l'explication d'un texte et qu'il ne puisse sortir de sa confusion sans recourir à l'aide du manuel ou du dictionnaire, des regards significatifs sont échangés et des sourires qui en disent long. Le sujet sera ensuite repris à la sortie des classes, vivement discuté et commenté, et l'opinion sera fixée...

Mais il n'y a pas que le savoir de la branche enseignée que le maître doit bien posséder. Il faut être, avec les enfants, une petite encyclopédie vivante.

Durant une certaine époque pendant laquelle je faisais un cours libre à un groupe restreint de petits Parisiens, j'étais forcé non seulement de lire régulièrement « Benjamin » mais encore d'être au courant de la construction des autos et des avions, d'en connaître les marques et les systèmes, de savoir à l'occasion causer du fonctionnement projeté de véhicules à fusée, de prévoir les résultats des grands matches et des « tours de France », etc.

Un maître doit donc, comme le remarque justement un manuel congréganiste, ajouter toujours à ses connaissances utiles et nécessaires quelques autres connaissances, un peu superflues peut-être mais *brillantes*, qui auront pour but : d'attirer l'attention des enfants, d'exercer leur curiosité, de charmer leur imagination, de leur faire aimer la classe et aussi (c'est bien permis) de faire admirer le maître sans qu'il le cherche directement. Il faut être comme ce débutant qui, sur le conseil d'un collègue aîné, se fait passer dans la maison pour un monsieur qui dit des choses curieuses.

Mais en dehors du savoir proprement dit il y a encore

(1) Le maître ne doit cependant pas craindre d'avouer, le cas échéant, ce qu'il ne sait pas, et plus il le dira de façon naturelle moins les enfants en seront choqués et moins son prestige sera entamé.

un autre sens de l'expression *activité intellectuelle*. Il s'agit de cette activité vaillante qui corrige l'inévitable monotonie des cours et des paroles qui se répètent d'année en année, qui lutte contre l'assoupissement de l'esprit dans la routine et le mécanisme. Les enfants sont très sensibles à l'intérêt que le maître prend à sa classe. Et on s'imagine bien ce que la routine peut apporter d'ennui en classe, de dégoût pour les élèves et pour le maître en même temps...

J'ai eu, moi-même, au lycée, un professeur de français qui non seulement avait fixé une fois pour toutes le choix de lectures et leur ordre de succession, mais aussi les termes d'explication et même les mots d'esprit et les anecdotes d'à-propos. Tout cela se répétait d'année en année avec la régularité d'un disque de phonographe. Un de mes condisciples possédait le manuel de son frère aîné qui avait passé par le même établissement quelques quatre ou cinq ans avant et qui, de son temps, s'amusait à noter sur les marges du livre toutes les observations de ce professeur. Nous avons pu ainsi connaître d'avance tous les mots d'esprit et les « à-propos » que le professeur débitait exactement et inévitablement aux endroits marqués dans le livre. On les attendait, on se les soufflait, et le plus comique c'était que le professeur était tout surpris de nous voir deviner ce qu'il allait dire. Notre puissance de « divination » était parfois tout à fait surprenante... C'était une vraie comédie.

C'était là ce qu'on pourrait appeler un *type mécanique*. C'est le maître érudit et pointilleux, dont les cours se déroulent dans un ordre rigoureux, ne laissant rien à l'imprévu, c'est l'homme qui connaît tout mais qui ne sait rien innover par lui-même (1).

Les élèves lui préfèrent le *type actif* dont l'esprit, toujours en éveil, cherche lui-même et fait chercher à ses élèves des observations originales et toujours nouvelles. La chose est certes assez difficile. Pendant des années et des années on se voit attaché aux mêmes matières, au même programme, et la répétition peut amener la satiété. Or, pour obtenir de l'intérêt, il faut du changement, de la nouveauté. Où donc chercher cela sinon dans la manière essentiellement personnelle et toujours renouvelée d'aborder le programme, dans un désir du maître d'assouvir sa propre curiosité de chercheur, d'expérimentateur, d'étudiant éternel ?

Dans les données de notre enquête nous trouvons les traits suivants de maîtres sympathiques : très intelligent ; spirituel ; très instruit ; esprit actif ; travailleur cherchant à augmenter son savoir et à se perfectionner. D'autre part, on parle avec irrévérence des peu intelligents (grand sot ; niais sérieux ; manque de finesse),

(1) v. ZERGIEBET, Zur Psychologie d. Lehrers, in : *Z. f. paed. Ps.* XII, 1911, p. 47).

des incapables, de ceux qui manquent de profondeur (esprits superficiels), de ceux qui ne connaissent pas assez leur matière, etc.

On voit par là nettement la valeur importante que les élèves donnent à l'activité intellectuelle de leur chef spirituel. Ils peuvent eux-mêmes être des cancre, ils peuvent même exploiter sciemment et à plaisir la paresse du maître ou l'engourdissement de son esprit; ils ne les lui pardonneront pas. Nous verrons encore dans la suite qu'on apprécie et qu'on aime beaucoup un maître qui sait *faire travailler*; c'est que nous ne sommes vraiment contents de nous-mêmes que lorsque nous travaillons bien pour notre propre perfectionnement et rehaussement, et le plus convaincu des fainéants n'est jamais très fier de lui-même, malgré toutes ses « crâneries ». Or, pour qu'une atmosphère entraînant à l'activité puisse se créer dans un groupe quelconque, il faut que le chef, le meneur, bref celui qui donne le ton (et dans notre cas, c'est le maître), soit lui-même actif et énergique, qu'il aime le travail et qu'il cherche toujours à se perfectionner, si bien que son activité puisse se communiquer à ceux qui le suivent. On est alors gagné par le mouvement général. Etre piocheur cesse d'être la risée et devient une qualité : le travail n'est plus une corvée mais il fait entrevoir une satisfaction réelle de soi. La puissance de l'imitation aidant, les plus paresseux ne peuvent résister, et petit à petit ils se mettent, pour leur propre plaisir, en accord avec le rythme général. La classe devient une communauté intimement organisée et heureuse de son labeur, et elle ne manque pas d'en savoir gré à son initiateur.

« Sévère mais d'humeur égale, il faisait preuve d'un caractère très ferme et était aimé des élèves. C'était un homme conscient de sa valeur et travailleur. Il savait donner à ses élèves des connaissances solides et suffisantes, expliquant les matières bien et profondément. Jeune, il n'était peut-être pas un grand savant mais ce qu'il savait il le savait bien; en dehors de son travail scolaire, il poursuivait ses propres études en se perfectionnant continuellement. Sérieux, il souriait rarement, mais son sourire était très agréable et faisait entrevoir une bonté naturelle. Il menait une vie simple mais distinguée, solitairement et loin du bruit de la société, tout plongé dans ses études ». — N° 352 s (M 14 — M 30 *cél.*).

« C'était un homme faible de caractère, à l'esprit étroit et aux idées peu profondes. N'avait pas de discipline, ses cours étaient continuellement troublés par des chahuts, malgré les nombreuses punitions et réprimandes. Ses leçons n'étaient pas intéressantes car il ne savait pas enseigner. Il était assez antipathique dans ses manières. Se contentait des connaissances qu'il possédait, ne cherchant pas à les enrichir. Personnage vulgaire et simple, ne cherchant pas à approfondir les choses, ne comprenant pas l'élève et ne s'intéressant nullement à lui. Faisait son travail d'une façon mécanique, comme une corvée ». — N° 352 a (M 14—M 30 *mar.*).

« Personnage vulgaire, il plaisantait sottement et racontait

des mensonges. N'entendait rien en éducation. Leçons sans intérêt, faites d'une voix aiguë, monotone et molle. Nous savions qu'il n'était pas très « calé » et qu'un certain pourcentage de ce qu'il avançait n'était que des « balivernes ». Nous apprenions ses matières d'une façon superficielle, rien que pour les notes ». — N° 351 a (M 17 — M 45 père).

Le savoir n'est, par lui-même, que la forme la plus simple et la moins personnelle de l'activité intellectuelle. Il y en a encore une autre, celle de *comprendre* et de *penser librement*. C'est une activité moins officielle mais plus personnelle, plus indépendante et tout particulièrement goûtée des élèves. Surtout lorsqu'il s'agit d'élèves plus grands, d'adolescents. Ceux-ci ne s'« emballent » plus aussi facilement d'après des vagues impressions sur l'omniscience du maître, de même qu'ils ne se contentent plus d'enregistrer de petits travers plus ou moins extérieurs. Leurs exigences, appréciations ou critiques portent souvent sur les fonctions supérieures de l'esprit, selon le degré de leur propre développement intellectuel et moral, et leurs jugements s'accordent naturellement avec l'idéal de la vie et de la conduite humaine propre à l'époque de l'adolescence. Ce sont les idées larges et personnelles, le libéralisme et l'originalité qui sont ici très appréciés. Par contre, on n'aime pas beaucoup les conservateurs et les pédants, pour l'étroitesse d'esprit et de vue. Les cyniques et les résignés non plus, pour le manque de foi. C'est l'âge d'idéalisme et d'idéalisation, de grande foi et d'enthousiasmes faciles. On est naturellement révolutionnaire ; on aime à croire en la toute puissance de la science, de l'esprit, de la bonne volonté ; on est porté vers la religion de la justice et du sacrifice. On est déjà mécontent de ce qui est, mais on est *encore* convaincu de l'existence d'un remède à tous les maux, d'une solution radicale à tous les problèmes. On est donc heureux de trouver chez le maître un esprit jeune, car être révolutionnaire c'est avant tout être jeune, partant plein de foi dans des possibilités cachées, inexploitées. L'esprit révolutionnaire est un esprit jeune surtout en ce qu'il ose (1).

Le maître aimé par les grands élèves pour son activité intellectuelle est souvent un esprit intéressant ou même curieux par ses tournures paradoxales, par son non-conformisme. C'est souvent un improvisateur brochant

(1) Tous les révolutionnaires ne sont évidemment pas *jeunes* par leur esprit. Il y en a qui sont animés surtout d'un instinct combatif ou destructif qui n'a pas trouvé sa satisfaction ; peut-être bien aussi, parfois, d'une tendance sanguinaire ; d'autres sont révolutionnaires par une vulgaire jalousie ou envie de *ratés*, qui n'ont de possibilité d'arriver que dans un temps de troubles sociaux. Mais en employant le terme « révolution » ici, nous avons en vue son sens moral, scientifique ou esthétique.

librement sur le thème de la leçon, c'est en quelque sorte un rêveur en public. Son charme est surtout dans ce qu'il fait bon marché des idées admises communément, parfois aussi d'une célébrité ou d'une autorité scientifique universellement reconnues.

C'est souvent le paradoxe plaisant par son caractère osé, l'idée brillante par laquelle l'homme, se libérant instantanément du conforme, semble livrer son âme, ses rêves et idéals, tout ce que, une heure après, il ne pourra lui-même soutenir sérieusement et pratiquement. Il y a souvent, dans ses idées, des contradictions, mais c'est toujours intéressant et suggestif. Si cela plaît, c'est d'abord par un caractère éminemment humain-personnel, par un air de confession ; or, l'élève cherche justement, dans le maître, *l'homme* plus que le pédagogue. Et puis, un maître du genre qu'on vient de décrire est presque toujours un peu « anarchiste », et l'anarchie, comme tout trouble-ordre, plaît beaucoup à la majorité des adolescents. Il y a assurément un peu du « désir de vengeance » dans cet amour des jeunes pour le paradoxe qui fait fi du conventionnel et met en doute les prétendues axiomes, vengeance contre les règles et les principes qu'on cherche à leur imposer au nom de *l'expérience* dont les aînés se font forts. D'autre part, l'improvisation c'est de la création, c'est l'immédiat vivifiant, délivrant, comme dirait Bergson, « du mécanique plaqué sur le vivant ». Il y a enfin un autre point. Si le paradoxe est souvent identifié avec le mot d'esprit, les idées osées sont confondues avec de la force, de la puissance morale ou spirituelle. Or, la puissance du chef est toujours réconfortante, rassurante. On a sur qui s'appuyer et on en est plus fort. C'est aussi un peu de ce sentiment qui, chez les jeunes enfants, fait admirer « l'héroïsme » du brigand narguant le gendarme (1)...

L'activité intellectuelle du maître se signale surtout dans ce que nous avons appelé « hors-programme », dans ces « imprévus » qui font le plaisir de la classe et qui, chez un maître distingué, sont souvent plus instructifs que le programme lui-même. Les imprévus peuvent d'ailleurs n'avoir trait qu'à la question du programme, mais élargie, développée et traitée d'une façon originale.

La largeur et la profondeur d'idées du maître peuvent s'exercer avec succès dans tous les domaines de l'esprit,

(1) C'est pourquoi un maître qui fait preuve d'une attitude critique à l'égard des autorités, quelles qu'elles soient : scientifiques, morales, politiques ou administratives, — peut presque toujours compter sur la sympathie de ces petits révoltés virtuels. C'est peut-être aussi les vestiges de ces sentiments de jeunesse qui nous font souvent sympathiser plus ou moins avec les révoltés contre les autorités.

en histoire comme en philosophie, en science comme en littérature et art. Les vastes connaissances ou le goût raffiné sont prisés comme les discours enthousiastes. Dans la plupart des cas ce sont des idées sociales hardies qui enflamment facilement les jeunes exaltés, portés naturellement vers un idéalisme abstrait. Il y a aussi des maîtres qui cherchent à élever les adolescents vers un idéal artistique, à développer en eux le goût et l'amour du beau.

La présence d'un tel maître peut créer, dans un groupe scolaire, de véritables courants de pensée, des mouvements et des noyaux sociaux où régneront certaines idées, certaines amours ou haines des plus passionnées. Il pourra s'y former des goûts et tendances qui persisteront longtemps après le départ de l'école. En attendant, on y vit d'une vie spirituelle très intense, très riche, et l'on est avant tout profondément reconnaissant à celui de qui vient cette richesse, à celui qui a su la découvrir et l'offrir. Ce sentiment de gratitude pour qui a réussi à entretenir le « feu sacré » dans la jeune âme et à l'orienter dans une direction déterminée peut parfois être gardée toute la vie. La communication de connaissances seules n'y parviendrait jamais.

« Ses leçons étaient très attrayantes car il nous parlait de bien des choses en dehors de ce qui est prévu dans le programme. J'étais sa meilleure élève, je l'aimais bien mais je le craignais aussi pour ne pas démeriter à ses yeux. Je me le représentais un professeur idéal. Il venait de terminer ses études universitaires, était un idéaliste enthousiasmé, et nous charmait par ses causeries ».—N° 1 s (F 13 — M 24 *cél.*).

« Je l'aimais pour son intelligence. Elle faisait un cours d'histoire et avait réussi à le rendre attrayant par l'intérêt qu'elle-même y apportait et par l'esprit qu'elle y mettait. D'esprit très mordant, elle l'émaillait d'anecdotes et donnait ses impressions personnelles. De plus, très artiste, elle avait un goût sûr et était arrivée à faire suivre par toutes les élèves le cours (facultatif à l'époque) d'histoire de l'art. Elle était la plus « à la page » de tous nos professeurs ». N° 388 s (F 14 — F 43 *cél.*).

« Il se montrait sévère, défendait de discuter. Assez jovial et communicatif, mais moqueur et impoli. Ses leçons étaient parfois amusantes mais seulement grâce aux « turlupinades ». Je le craignais mais je ne préparais pas de devoirs pour lui, car je n'aimais pas ses matières. Je le détestais car dès le début il se formait une opinion de l'élève et ne la changeait plus.

« Susceptible mais plat avec ses supérieurs, il cherchait à se montrer compétent en tout mais souvent son ignorance sautait aux yeux. Se vantait beaucoup. Dans ses cours il faisait étalage de certaines idées empruntées à Dostoïevsky, Tolstoï, Heine et autres. Se servait de phrases apprises par cœur. Était un adversaire déclaré des idées égalitaires »... — N° 117 a (M 16 — M 46 *mar.*).

« Morne et sans vie, elle nous endormait ; tout était mort chez elle.

Il n'y avait rien d'imprévu dans ses cours. Tout y était morne.

On ne pouvait pas discuter avec elle, elle avait l'esprit buté. Elle savait ce qu'il y avait dans les livres, mais n'avait aucune idée personnelle ». — N° 412 a (F 17 — F 40 mar.).

Dans tous ces cas, on le conçoit bien, l'éloquence joue un rôle considérable. Malheureusement, on en abuse parfois. Il arrive que l'éloquence du maître, loin d'enthousiasmer produit les effets les plus fâcheux, tourne l'orateur en ridicule, provoque des contrefaçons, des sobriquets. La raison en est souvent une certaine incapacité ou maladresse rhétorique, une insistance quelque peu indiscreète. Mais il peut aussi y avoir d'autres raisons, d'ordre plutôt moral. C'est qu'il arrive parfois aux élèves de percevoir, dans les discours du maître, certaines notes qui, à leurs oreilles, sonnent faux ; des phrases affectées, un désir de se mettre en avant ou, enfin, un pseudo-savoir qui cherche à éblouir. Remarquons à ce propos qu'il y a aussi des *voix* ou des *expressions de figure*, des poses ou des attitudes générales qui trahissent l'orateur et expriment malgré lui le contraire de ce qu'il voudrait dire. Il y a des maîtres qui sont bien dans un enseignement régulier, modeste, sobre, mais qui produisent les effets les plus déplorables lorsqu'ils essayent de s'exalter ou de s'attaquer à des choses sortant du cadre du programme.

On est aussitôt fixé, et l'orateur est déjà taxé de « pas sérieux », de poseur ou d'autres qualifications peu révérencieuses. Dès lors, les élèves se mettent à l'observer tout autrement, à noter tout, à critiquer tout. Et s'il leur arrive encore de découvrir chez lui quelque « tic oratoire », des gestes qui reviennent, des expressions ou des citations qui se répètent, il deviendra le divertissement de la classe. Il s'y trouvera toujours assez de malins qui, connaissant la faiblesse du maître et sachant « amorcer » sa manie oratoire, chercheront exprès à provoquer des discours « hors-programme » dont on connaît déjà la teneur d'avance.

II. Conscience professionnelle.

Comme les enfants aiment que leur maître s'occupe beaucoup d'eux et que, d'autre part, ils sont continuellement rappelés par lui à l'ordre, à l'exactitude et au devoir, ils finissent par exiger de lui qu'il soit l'exemple vivant de ses règles. Ils lui demandent un dévouement absolu à son métier, de l'amour pour celui-ci, bref une conscience professionnelle hautement développée. Ils voudraient qu'il y vît une sorte de sacerdoce plutôt qu'un gagne-pain.

Le maître aimé pour ces raisons « est dévoué », « fait attention aux leçons », « est exact dans ses devoirs envers les élèves », « fait

des cours extra-scolaires gratuitement ». L'autre maître — « cherche à laisser passer le temps », « est là seulement pour gagner sa vie, sans se soucier beaucoup du succès des élèves », « l'enseignement n'est pour lui qu'un métier », il « manque de conscience dans le travail scolaire », « ne rend pas les devoirs, ne les corrige pas du tout ou seulement de façon superficielle », « fait des travaux étrangers au cours, tels que : tricot, couture, etc. », « est toujours mal préparé pour le cours », ou, ce qui est plus grave encore, « n'aime pas son métier »...

On voit donc que la critique des élèves peut aller jusqu'à juger l'esprit professionnel du maître. Lorsqu'un maître néglige ses devoirs, les enfants se sentent négligés eux aussi. Cela blesse leur amour-propre. Ils se voient déjà en quelque sorte lésés dans leurs droits à un vrai dévouement n'ayant rien de commun avec l'accomplissement d'un strict devoir. *A fortiori* seront-ils choqués lorsque même celui-ci n'est pas assez observé. Et puis il doivent aussi détester un certain manque de sincérité frôlant l'hypocrisie dans l'imparfait accord entre les impératifs moraux du maître et son comportement personnel. Or, rien ne frappe les enfants aussi désagréablement que le sentiment du faux et de la tromperie.

Homme cultivé et fin, il s'intéressait à bien des questions mais aimait surtout les mathématiques et les sciences en général. Dévoué à son travail, très sérieux. Il cherchait toujours de nouvelles méthodes d'exposition. Encourageait les élèves faibles et aidait les forts.—N° 386 s (F 15—M 30 *cél.*).

Nous l'aimions bien car elle s'occupait de nous en dehors de l'école, nous traitait bien, poliment, en petits amis. Ses leçons étaient attrayantes car toutes les matières du programme avaient toujours des points d'attache communs. Elle ne traitait pas l'enseignement comme une profession ordinaire mais comme un devoir envers l'humanité et son peuple ; s'occupait aussi de travaux d'instruction en dehors de l'école. Écoutait attentivement nos questions et observations bien qu'elles ne fussent, pour la plupart, que des bêtises (*sic*).—N° 99 s (M 10—F 28 *cél.*).

On ne l'aimait pas car c'était une maîtresse professionnelle (*sic*). Ses leçons n'étaient pas intéressantes, elle les faisait comme une corvée. En classe, elle était comme une étrangère. Toujours renfrognée, elle semait l'effroi parmi les élèves ; elle nous détestait. L'enseignement n'était pour elle qu'une profession, un travail ordinaire d'employée. En dehors de l'école on ne la voyait guère travailler pour l'instruction de la jeunesse.—N° 99 a (M 13—F 33 *mère*).

III. Capacité pédagogique. — Méthode d'enseignement.

D'aucuns expliquent leurs sentiments pour le maître presque uniquement par les capacités pédagogiques de celui-ci, par le système ou la méthode qu'il employait, par sa manière d'expliquer ou d'interroger, par l'entrain et l'attrait de ses cours, etc. Que ces explications correspondent

toujours à la réalité et que les raisons invoquées soient ou non les causes uniques ou, du moins, principales de ces sentiments (1), il est sûr, de toute façon, que les capacités pédagogiques du maître peuvent, dans certains cas, devenir causes génératrices de sympathie ou d'antipathie pour lui. Les cours peu clairs ou présentés d'une façon ennuyeuse sont en effet mal suivis et mal sus. Cela entraîne nécessairement un échec scolaire et des sanctions, ce qui est naturellement porté au compte du maître. Par contre, les cours faciles à suivre et à retenir favorisent le succès sans trop de peine et rendent par là plus sympathique le maître lui-même. L'élève n'est certes pas compétent en matière de pédagogie, et ses critiques peuvent bien pécher par un caractère subjectif. Il y a cependant une chose à retenir. L'élève apprécie les capacités du maître d'école d'après les résultats concrets. Au fait, que demande-t-on aux meilleures méthodes sinon de favoriser le travail et le développement de l'élève en lui épargnant des efforts inutiles. Intuitivement, l'élève juge le maître d'après ce « barème » unique. Ce n'est pas un jugement tout à fait arbitraire lorsqu'il déclare : « j'ai appris beaucoup de choses avec lui », ou bien « je travaillais bien avec lui », ou au contraire lorsqu'il se rend compte que le maître lui a fait détester certaines branches, l'a rendu cancre. Il ne peut pas toujours formuler les défauts d'un enseignement sans vie, abstrait, diffus ou bien trop pesant, trop complet, qui, comme dit M. Paul Bernard, submerge l'élève, lui fait perdre pied. Il est pourtant conscient de ces défauts, surtout s'il a pu déjà se rendre compte de ses propres capacités en présence d'un autre maître.

Nous pouvons donc admettre qu'un enseignement heureux favorisant le succès scolaire et le développement spirituel d'un élève peut à la fin éveiller chez celui-ci un sentiment vif de reconnaissance et de sympathie pour le maître. Mais le même effet pourra se produire même avant d'arriver au résultat final. Il y a des enseignements qui, par leur forme seule, font plaisir aux élèves, les attirent irrésistiblement et enrichissent très sensiblement leur savoir de renseignements utiles et intéressants, et cela sans nécessiter des efforts superflus. D'autres enseignements rebutent, au contraire, fatiguent beaucoup, en exigeant, pour être suivis avec fruit, des efforts d'attention trop grands. Or, nous n'aimons pas à faire inutile-

(1) On peut, en effet, s'imaginer facilement qu'une raison pédagogique ne soit que l'effet d'un sentiment qui existait déjà précédemment, et que l'explication ne soit donnée qu'après coup, c'est dire qu'un maître devenu antipathique pour d'autres raisons devienne aussi « difficile à comprendre », « assommant » ou « incapable ».

ment des efforts fatigants et nous n'aimons pas non plus ceux qui nous y obligent (1).

Les descriptions des qualités pédagogiques du maître tournent presque toujours autour de l'idée d'attrait : intéressant, attrayant, captivant, charmant. Par exemple : « Il apprenait bien, racontait d'une façon attrayante, interrogeait aussi sur les anciennes leçons et on savait bien toujours ». Ce dernier détail est assez curieux par sa généralité ; c'est que, souvent, les élèves attribuent leurs succès ou insuccès scolaire aux qualités du maître plutôt qu'à leurs propres efforts ou capacités. Il y a, en effet, des maîtres avec lesquels « on sait presque toujours » et d'autres avec lesquels « on ne sait jamais ». Ce qu'expliquent les uns a l'air de se fixer tout seul dans la tête, sans qu'on l'apprenne ; et quand ils interrogent, on comprend immédiatement ce qu'ils veulent et la réponse vient tout de suite à l'esprit. Ils ont la « facilité de faire comprendre », ils font « rentrer les choses facilement dans la mémoire » et leurs « leçons restent en mémoire ».

Au contraire, le maître peu aimé, parfois déclaré « incapable », « n'enseigne pas bien », « raconte mal », « ne sait pas expliquer bien les leçons », « est sans méthode en enseignement et en interrogation ». Avec lui, tout semble venir de très loin, a l'air extrêmement compliqué, ne rentre pas dans la tête, ne s'y accroche à rien. Lorsqu'il interroge, on ne saisit pas toujours où il veut en venir, on répond un peu au hasard et on a souvent l'air stupide... Rappelons encore deux autres reproches adressés parfois au maître non aimé : « travail mécanique », « rien d'imprévu dans les cours, tout d'après le manuel ». Ici, c'est une révolte naturelle contre l'automatisme, la routine, l'impersonnel dans l'enseignement. Car, autant les élèves aiment les « hors-programme » personnels et originaux, où ils entrent en contact spirituel immédiat avec le Moi du maître, autant ils détestent un enseignement qui ne se détache jamais du programme strict ou qui est servile du manuel. On n'aime pas non plus ceux qui ne font que *dicter* un cours fait une fois pour toutes.

(1) Lorsqu'un élève nous explique son attachement pour un maître par son amour pour ses matières, il y a lieu de faire trois suppositions : a) l'élève est doué pour ces matières, y réussit mieux, les aime et reporte une partie de son amour sur le maître ; b) l'élève aime le maître d'abord et en reporte directement la sympathie sur les matières ; c) le maître, pédagogue capable, favorise le succès de l'élève, et l'amour de celui-ci pour le maître et les matières est simultané. Cela ne se vérifierait qu'avec un certain changement, du maître et des matières enseignées. Car il peut arriver qu'un maître qui excelle dans certaines matières qu'il connaît ou aime mieux, ne soit qu'un piètre pédagogue dans d'autres.

Nous trouvons des louanges du maître dont les leçons ressemblent à des causeries, voire à des causeries contradictoires. Par contre, on aime moins ceux qui interdisent les répliques spontanées, ceux qui bercent l'auditoire par de longs monologues, n'engendrant qu'ennui et lassitude. Là, activité de l'élève appelé à réfléchir, à collaborer à sa propre instruction. Ici, passivité, réceptivité mécanique d'un enseignement sec et immuable.

On trouve ensuite des indications sur ceux des maîtres qui savent distinguer dans le programme entre l'important et le secondaire, entre l'essentiel et l'accessoire, et par contre ceux qui chargent la mémoire de l'élève de noms, de dates et de chiffres qui ne seront jamais retenus longtemps. Viennent ensuite les pédants qui exigent qu'on leur réponde « exactement par les mots mêmes qu'ils ont dictés » ou « que l'on apprenne comme un perroquet ». On se révolte encore contre l'enseignement livresque, et, à plusieurs reprises, on exprime de la gratitude à ceux qui multiplient les démonstrations et les expériences, lorsqu'il s'agit de sciences.

On n'aime pas ceux qui exigent trop de ponctualité et de servilité à des règles fixées une fois pour toutes, ou qui, par une fidélité excessive au programme et à l'horaire, cherchent à régler le travail avec une précision d'horloge. Combien plus apprécié est le maître qui a un flair assez fin pour saisir un intérêt momentané ou un état d'humeur passager de la classe et qui trouve immédiatement le moyen d'exploiter la situation de façon utile.

Je l'aimais parce que son cours était très intéressant ; on apprenait avec elle des tas de choses dont on se souvient encore très bien maintenant.

Ses leçons étaient très attrayantes ; on vivait tout ce qu'elle nous disait ; elle se mettait toujours à notre portée. Je l'aimais bien quoiqu'elle n'ait été ni bonne ni juste, mais c'est le seul professeur avec qui je ne me suis jamais ennuyée. Elle avait une manière à elle de nous présenter les choses qui les rendaient très attrayantes. Maintenant que je suis au lycée, c'est à elle que je dois d'être une bonne élève, car elle trouvait le moyen de nous faire apprendre beaucoup de choses en plus du programme, et ce qu'on apprenait avec elle on le savait une fois pour toutes. C'était une maîtresse « épataante »...—N° 231 s (F 11—F 46 mère)

Je l'aimais parce qu'il avait une excellente méthode pour nous apprendre. Très juste et très bon pour les enfants, la plupart l'aimaient. Ses leçons étaient très intéressantes. Il ne craignait pas de répéter plusieurs fois ; choisissait des textes très attrayants ; en science il faisait des expériences ; nous avions un Pathé-Bab pour la géographie.

J'aimais beaucoup la manière qu'il employait pour enseigner. Il a même été décoré par l'Etat. Quand j'étais à l'école j'aimais beaucoup mon maître, mais c'est lorsque j'ai quitté cette école pour entrer dans une école supérieure que je me suis rendu compte de la différence entre lui et certains autres professeurs que j'ai eus.

Lorsqu'on ne comprenait pas quelque chose, il le répétait tant et plus, le faisait répéter par l'élève, lui demandait, insistait, et vous saviez alors ce que vous n'aviez pas compris. Personnellement, il ne m'a jamais fait faire ça, mais je le voyais pour les autres. Je crois bien qu'il se donnait énormément de peine, car en fin d'année nous passions des concours d'où nous sortions les premiers.—N° 68 s (M 13—M 45 père).

Je l'aimais parce qu'elle faisait des cours vivants, intéressants. Elle était aussi aimée de certaines élèves (que j'aimais). Cette maîtresse m'avait d'abord frappée par son intelligence et ensuite par sa manière d'enseigner; elle savait présenter les choses d'une manière très intéressante. C'est le professeur qui m'a le plus appris. Elle forçait à travailler. Elle était très franche et nous disait ce qu'elle pensait de nous, bien ou mal, en face. Mais pour lui faire plaisir on essayait de se corriger.—N° 412 s (F 14—F 34 mar.).

Je l'aimais parce que ses cours étaient très attrayants et puis il était sympathique, avait de la discipline, sans employer des ordres. C'était un homme très instruit; il aimait à faire des cours théoriques; ainsi en chimie, il parlait peu des matières mais de leur structure, de leur résistance, etc. Cela nous intéressait énormément. De même en électricité, nous désirions en connaître les mystères et on ne perdait pas un mot de ses explications. Avait beaucoup de discipline; déjà sa façon d'expliquer était bien mais outre cela il parlait d'un ton tel qu'on n'eût pu le déranger. Il était bon pédagogue. Il connaissait ses matières à perfection et savait les enseigner de façon intéressante. Maintenant il me semble cependant qu'il avait un peu tort de parler dans ses cours de théories métaphysiques plus que des matières elles-mêmes. Il est vrai que les théories générales attirent plus que les détails, et un élève qui connaît certaines théories se croit déjà savant. Aussi régnait-il toujours dans ses cours un silence absolu et on apprenait toujours ses leçons très volontiers. Cela est naturellement un bon moyen d'attirer l'attention de l'élève.

C'était aussi un homme de caractère, très solide physiquement et très ferme dans ses convictions. — N° 368 s (M 16 — M 35 mar.).

Je n'aimais pas ses matières. Il entraînait souvent en colère et me mettait à la porte (je n'apprenais jamais ses leçons et je le troublais). Très nerveux et coléreux, il était capable de vous lancer à la tête tout ce qu'il trouvait sous la main. Aussi était-il peu aimé. Ses leçons n'intéressaient pas les élèves à cause de la forme dont elles étaient présentées et principalement parce qu'on n'aimait pas le professeur. On le troublait continuellement, il s'emportait, s'énervait et allait finalement se plaindre au Directeur. Il connaissait bien ses matières mais il était tout à fait incapable d'enseigner. Ses leçons étaient ennuyeuses, très sèches, pleines de chiffres et de faits que les élèves n'aiment pas à apprendre. Jusqu'à ce jour je déteste l'histoire et la géographie uniquement parce qu'il me les rendit odieuses.—N° 368 a (M 15—M 35 cél.).

Je ne l'aimais pas parce qu'elle ne s'occupait pas beaucoup de nous. Elle n'approfondissait pas beaucoup les choses. Ses leçons n'étaient pas intéressantes. Quand on ne comprenait pas un problème et qu'il était mal fait, elle nous en donnait quatre autres en punition sans nous l'expliquer. Quelquefois elle nous racontait des choses qui ne nous regardaient pas, ou bien elle se mettait à pleurer à chaudes larmes, comme cela, sans raison. Quand on comprenait, on avait de la chance, sinon tant pis. Elle ne s'occupait que d'elle-même et était toujours en train de manger... N° 419 a (F 14—F 45 mère).

Elle est hautaine et peu intelligente. Sévère jusqu'à la pédanterie. Leçons très ennuyeuses car elle ne parle que de ce qu'elle croit être important. Elle a des connaissances mais elle manque d'esprit. Il y a quelques autorités qu'elle cite toujours et qu'elle s'efforce d'imiter. Les réponses des élèves doivent être faites dans les termes mêmes qu'elle avait employés. Elle se perd dans des détails. Dans certains cours il y avait un sourd mouvement contre elle.—N° 7 a (M 16—F 39 mère).

Nous lui connaissions quelques qualités : elle était ponctuelle et sérieuse. Et comme défauts : injuste, grognon, mais mielleuse en présence de Mademoiselle la Directrice. Quand elle nous faisait une leçon, il n'y avait pas un seul mot d'elle, car elle lisait dans le livre, et comme explication elle nous relisait le texte. Nous l'appelions : « La Mère Mauvais-Points ». — N° 67 a (F14—F45 cél.).

Les méthodes proprement dites sont rarement exposées et critiquées en détail, d'abord parce que l'élève n'en est pas toujours capable et ensuite parce qu'il voit la méthode surtout à travers la personne du maître. Au fait, dans l'enseignement, la méthode n'est pas l'essentiel et elle ne vaut jamais que par le maître qui l'applique. Il y a certes des recettes, des procédés pratiques mais tout cela n'a de valeur qu'en fonction de l'intelligence naturelle et, pour ainsi dire, professionnelle du maître. Et puis, il y a encore l'élève à qui toute méthode doit s'adapter. Ce qui semble bon pour l'un ne l'est pas pour un autre de *vice versa*. A titre d'exemple nous citerons deux cas, et sympathie, où les raisons pédagogiques sont mises en avant. Les professeurs sont mathématiciens dans un cas comme dans l'autre ; les élèves sont à peu près du même âge, tous les deux doués pour cette matière mais ici c'est un garçon, là une jeune fille. On y verra comment deux façons d'enseigner très différentes peuvent, chez des sujets de caractères divers, produire des effets affectifs analogues.

« Pourquoi l'aimais-je ? Il y avait assurément plus d'une raison. J'admirais tout d'abord sa conscience professionnelle, ses capacités pédagogiques. En classe, il poursuivait opiniâtement son cours et ne permettait pas aux élèves de s'égarer hors de la bonne voie, les ramenant toujours au sujet. Il faisait cela avec méthode, il suggérait le raisonnement à l'élève et il savait le faire. C'est ainsi qu'il obligeait à penser et à raisonner avec lui. La méthode s'est montrée très efficace. Les élèves prenaient goût à ses leçons. En classe, il avait une attitude sévère mais aucunement menaçante. Pas de colloque, il ne souffrait pas non plus l'inattention. Les coupables se voyaient rappelés à l'ordre par une apostrophe brève et expressive et recevaient un regard terrible. C'est cela qu'on craignait le plus. Ce regard avait quelque chose de fascinant.

« Il a su nous intéresser aux mathématiques si bien que nous ne nous contentions plus des cours de classe et avions fondé un cercle de mathématiques auquel il assistait et collaborait. Et il s'y prenait avec adresse pour stimuler notre énergie et notre travail. Il y arrivait par le caractère honorifique qu'il avait su donner au travail supplémentaire, si bien que nous nous disputions l'honneur de résoudre tel ou tel problème, de présenter telle ou telle démonstration.

tration. Cet honneur était surtout mis en relief quand il interprétait les démonstrations ou les réfutations fournies. Ainsi, il citait souvent l'auteur de la démonstration : « Votre camarade X dit qu'il faudra mener une droite »... ou bien : « Il faut avouer que le raisonnement de Y est juste »...

« Je me demande si c'est bien la matière qu'il nous enseignait qui a pu déterminer ma prédilection pour ce professeur. Il me semble pourtant que c'est le contraire qui est le plus probable et que c'est le professeur qui m'a fait aimer les mathématiques.

« En dehors de la classe, nous le voyions pendant les récréations et maintes fois nous étions émerveillés par ses réflexions métaphysiques et autres. Je le voyais encore chez lui. Il habitait avec ses parents un petit logement. Il était pauvre, mon impression à la première visite fut plutôt défavorable. J'étais déçu car je m'attendais à autre chose. Il y avait là un fort contraste entre sa tenue impeccable, son col toujours immaculé et cette pauvreté... Il y avait aussi contraste entre son attitude sévère et imposante en classe et ce corps frileux qui reposait sur un petit lit de fer... Toutefois cela n'a pas pu changer beaucoup mes sentiments à l'égard de mon professeur parce que déjà je ne confondais pas mérite et richesse ». (*M* 16).

Nous trouvons ici quelques éléments dont l'importance a déjà été mise en lumière : considération pour les élèves traités presque en égaux ; causeries hors-programme, sociabilité et aussi admiration pour l'autorité et la fermeté de caractère. Mais c'est surtout et avant tout la raison pédagogique qui y était la dominante : la capacité pédagogique, la méthode, et puis l'amour pour la matière enseignée et l'enthousiasme ainsi éveillé chez l'élève. Grâce à ce professeur, les jeunes avaient donc trouvé un intérêt, une activité qui les attirait et leur donnait de la satisfaction, un moyen de vivre une vie plus intense.

Mais voici un autre type de professeur dont les capacités pédagogiques, ainsi que la façon d'enseigner, sont très différentes et produisent cependant à peu près des effets similaires.

« Mon troisième jour au lycée. Nous allions avoir la première leçon de math's. J'étais curieuse de le connaître, notre prof de math's, car j'aime cette matière, mais je n'étais pas dans l'impatience. J'ai déjà pu faire la connaissance de la plupart de mes profs, et je me faisais une idée de celui-là à leur image. Quelle ne fut pas ma surprise en le voyant entrer, mince, pas grand, avançant d'un pas rapide, vif et tout souriant. Des yeux pleins de lumière. Une voix mélodieuse, un peu inquiète.

« C'était, à le voir, une sorte de récompense pour moi, un rayon d'espoir de retrouver un peu les jours joyeux de notre petite école communale...

« Sans doute, il n'est pas très bon pédagogue. Il ne cherche pas à simplifier les problèmes afin de les rendre compréhensibles à tout le monde. Au contraire, il les complique à plaisir. Dans son enthousiasme, il s'embrouille parfois et perd le fil jusqu'à ce que l'un de nous, en rougissant, attire son attention sur une erreur commise par lui. Tout étonné, il remercie l'élève ; il n'est nullement gêné de s'être trompé, il reprend l'explication, repart dans l'enthousiasme, les yeux brillants, tout en mouvement...

« La plupart des élèves n'y voient pas toujours clair ; souvent, ils doivent rester en classe pendant la récréation qui suit son cours, pour demander des explications aux deux ou trois élèves (dont moi) qui, seuls, arrivons à le suivre. Mais il est aussi vrai que jamais personne ne manque volontairement ses cours. Ce qui prouve qu'on l'aime bien. On le regarde, on sourit de joie avec lui, sans toujours le comprendre. Il ne se doute, lui, de rien.

« Pour moi, c'est justement cela qui me charme. Quand il nous présente un cas, une loi, un problème qui exigent des explications, il nous regarde d'abord d'un air mystérieux, nous fait entrevoir toute la profondeur et la gravité de la chose que nous allons apprendre. Nous sommes attirés par ce regard, puis il commence à écrire au tableau, vite, très vite, se retournant de temps à autre pour nous envoyer un coup d'œil qui a l'air de nous encourager, de nous dire : « Ça va, ne vous en faites pas, on va surmonter les difficultés, on arrivera quand même au but »... Et l'explication poursuit son cours, pleine de feu, de vie. On ne croirait pas qu'il s'agit de chiffres abstraits, de lignes imaginaires, mais d'êtres vivants qui frémissent de vie, là devant nous. Ayant fini, il lance un regard joyeux de triomphe suivi d'un geste de satisfaction ; « Et le voilà résolu ce problème si profond, si compliqué, mais combien beau et intéressant »... Quelle joie, quel bonheur de pouvoir montrer la science dans toute sa beauté, dans tout son charme. Tous les élèves ne saisissent peut-être pas tout, ne voient pas beaucoup la science elle-même, mais ils le voient, *lui*... Il n'est point de ceux que la science a rendus durs, secs et austères (nos autres profs, par ex.). Les math's sont pour lui un pays de merveilles, où il s'aventure à plaisir lui-même cherchant à nous entraîner à sa suite... (*Journal intime*, F 15).

Voilà donc une sorte de poète des mathématiques, dont l'enseignement quelque peu nébuleux mais enthousiaste charme les élèves et les attire irrésistiblement. L'auteur de ce journal subissait cet attrait plus encore par suite, sans doute, d'un effet de contraste avec les autres professeurs du nouvel établissement, par suite aussi de son caractère à elle, exalté et romantique. Il y avait peut-être de plus, pour elle, un peu du sentiment de compensation dans ce milieu étranger, notamment la fierté d'être parmi les quelques élus qui étaient à même de suivre l'enseignement du professeur et de goûter son enthousiasme (*Parenté de structure intellectuelle ?...*).

Mais le plus curieux c'est qu'on trouve, dans la suite de ces mêmes mémoires, un an après, une antipathie pour le professeur qui remplaça celui-ci (*Contraste ?...*) et qui, justement, exposait d'une façon si nette que les plus « stupides » de la classe pouvaient le suivre facilement, mais qui « rendait les problèmes trop simples, on dirait plats, sans difficultés mais aussi sans intérêt. On eût dit, après ses explications, un citron dont on aurait exprimé tout le jus. Les autres élèves, la majorité, les médiocrités aiment mieux cette forme d'enseignement, où on n'a plus d'efforts à fournir, où il n'y a plus d'imagination à exercer ».

On le voit bien ; il n'y a point de méthode à préférer.

Enseigner, c'est affaire de « style ». C'est éminemment personnel. Il y a des maîtres qui sont concrets, simples, qui vont droit au but sans regarder ce qui borde le chemin. D'autres, imaginatifs, font des détours, ne voient pas toujours très clairement le but final, mais ont la foi ardente, s'exaltent, s'enflamment... Les élèves qui ont à les suivre peuvent avoir des caractères correspondants ou contraires. Ce qu'on peut toutefois recommander c'est de ne pas « exprimer tout le jus » de l'enseignement, de laisser certaines difficultés à l'imagination active des élèves, tout en stimulant celle-ci.

IV. Maître-éducateur.

Les élèves, disons-le une fois de plus, exigent du maître plus que l'enseignement strict, autre chose qu'une communication de connaissances. Ce qu'ils lui demandent c'est d'être un véritable *éducateur*. Ils ne savent pas toujours formuler ce désir de façon claire, mais celui-ci se devine assez facilement dans bien des jugements qu'ils émettent à tous les âges au sujet de leur maître. C'est là un point des plus importants qui est à retenir.

Enumérer les qualités qui sont demandées à un maître *éducateur*, serait revenir sur bien des choses qui ont déjà été dites jusqu'à présent. Les qualités propres à la vocation d'éducateur sont, en effet, extraordinairement multiples : personnelles, sociales, esthétiques, etc. Très souvent il est difficile de procéder à une classification bien nette et distincte, les limites étant estompées et les faits trop entremêlés par des influences mutuelles.

Ceux que nous avons essayés de dégager et de mettre dans un groupe à part ne sont certainement pas les seuls ni peut-être même les plus caractéristiques. Aussi notre but n'est-il pas de décrire le type idéal d'un éducateur composé de toutes pièces théoriquement et *a priori*. Nous ne faisons que noter ici, à titre d'indication, les renseignements fournis par les élèves eux-mêmes.

Les traits principaux par lesquels se reconnaît le véritable éducateur serait d'abord une préoccupation constante de *l'avenir* de l'enfant en tant qu'individu et en tant que membre de la société. C'est en fonction de ces vues éloignées et larges que l'éducateur cherche à élever l'enfant, et qu'il organise son enseignement. Il se rend toujours compte de ce qui, ici, est important ou secondaire, de ce qui est à rétrécir ou à élargir. Cependant, l'enfant n'est pas pour lui une entité, un membre abstrait d'une société idéale à venir. Il s'intéresse à chaque enfant d'une façon particulière

afin de le comprendre mieux, de connaître ses tendances, ses capacités ou ses faiblesses, toujours prêt à l'encourager, à le former. En troisième lieu, l'éducateur, tout en se distinguant par un caractère ferme et dominant, par une attitude de créateur, par sa personnalité à lui, ne cherche pas à primer celle de l'enfant. Il sait attendre, supporter, avec patience et indulgence ; il ne cherche pas à forcer, à s'imposer. Il sait se mettre au niveau de la personnalité de l'enfant et communier avec elle intimement. Tout en restant supérieur, il est un vrai compagnon de l'enfant ; tout en sachant se faire écouter, il sait aussi écouter, il aime s'entretenir avec l'enfant presque d'égal à égal, ayant du respect et de la confiance pour lui. Et, enfin, dans un domaine plus affectif et personnel, il laisse sentir à l'enfant qu'il le considère comme un être proche, cher, dont les intérêts et la destinée le préoccupent non seulement par une conscience du devoir mais aussi par une sorte de sentiment de paternité ; qu'il veut son bien, qu'il se réjouit sincèrement de son succès et se chagrine de son insuccès. Ainsi l'enfant voit dans son maître un appui sur lequel il peut compter : il se sent plus rassuré, plus fort, et ne peut s'empêcher d'éprouver de la reconnaissance pour lui.

Les qualités *scolaires* proprement dites par lesquelles se distingue le maître éducateur sont nombreuses : il a le caractère ferme ; il est sérieux ; il est parfois même sévère, mais sans exagération ; il sait se faire craindre tout en se faisant aimer. Il entraîne au travail ; il force à travailler, non pas par menaces de sanctions mais par un « encouragement constant » (« il savait m'inspirer confiance en moi-même », nous dit un élève). Il « est exigeant envers lui-même et exact dans ses devoirs envers les élèves », mais il est aussi patient et indulgent, comprend les caractères des enfants, connaît individuellement les forces de chacun et « n'exige pas l'impossible ». Dans ses cours, « il se met à la hauteur des enfants », « cherche à inculquer un savoir vraiment utile pour la vie ». Mais ce qui est singulièrement apprécié c'est qu'« il répond à toutes les questions qu'on lui pose » et qu'il « apprend des tas de choses en dehors du programme ».

Mais ce sont surtout les qualités pour ainsi dire *extra-scolaires* du maître-éducateur qui sont très appréciées, celles que nous avons déjà marquées à propos de la *socialité*. D'abord, il n'est pas distant et officiel. Si, pendant les cours, il admet des questions et permet des discussions, en dehors des cours il est non seulement abordable mais il recherche la société des élèves ; il aime les enfants en gé-

néral, aime à s'entretenir avec eux et à discuter avec eux certaines questions (« est attaché aux élèves » ; « s'occupe d'eux en dehors de l'école aussi » ; « s'intéresse à eux continuellement » ; « se donne toujours du mal pour eux, sans le faire voir » ; « fait attention qu'ils ne manquent de rien » ; « fait toujours ce qu'ils désirent » ; « leur est dévoué » ; « ne ménage pas son temps pour eux » ; etc.).

Bref, le maître-éducateur n'est pas fait uniquement, ni peut-être même principalement pour la classe et l'enseignement officiel. C'est toute l'existence du jeune être qui le préoccupe, et cela non pas par un sentiment de devoir mais par un goût naturel. Les élèves sont parfaitement conscients de la différence entre *instruction* et *éducation*, et leur choix entre les deux n'est point douteux.

« Nous l'aimions bien car il était un vrai éducateur, né pour cette profession. Exigeant et sévère en cas de besoin, il était avant tout l'ami des élèves. Toujours parmi eux, dans les jeux au préau ainsi que pendant la préparation des devoirs (*M 10—M 40 père*).

C'est un homme dans le plein sens du mot. Grand, fort, regard décidé, figure joviale ; bien mis. On sent qu'il est parti dans la vie bien préparé et capable de supporter tout. Patient et bon caractère. Il cherche le bien des élèves et tâche de nous inculquer les connaissances nécessaires pour que nous puissions ensuite continuer seuls (*M 15—M 34 père*).

C'était un excellent pédagogue et éducateur. Aimait la discipline mais ne se servait pas de punitions, il donnait des conseils. Malgré son âge avancé, il avait des idées modernes. N'exigeait pas des élèves l'impossible. Homme de caractère sensible, il entrait dans la situation de chaque élève (*M 13—M 55 père*).

Très bonne de caractère, elle était comme une grande amie, ses leçons étaient intéressantes car elle savait y mettre toujours du nouveau. Avec les élèves elle était comme une mère, une sœur et une amie en même temps. A ses heures libres elle causait avec ses élèves de questions intimes et savait les diriger (Elle était aussi un des chefs scouts). Elle ramenait toujours au réel les termes abstraits de la matière enseignée, de telle façon que les choses difficiles et peu intéressantes devenaient pour nous l'objet du plus grand intérêt (*F 13—F 35 cél.*).

Il était avec les élèves comme un camarade. Dans ses cours il se mettait à leur hauteur. Se distinguait par la simplicité de ses leçons. Celles-ci étaient très vivantes, comme vécues, faites d'une voix très animée. Avait de la discipline car il était aimé. Se mettait toujours au niveau des élèves pour leur faire bien comprendre les faits abstraits. Véritable culte de sa profession, foi sincère qu'il inculquait facilement aux élèves par sa vivacité d'expression, le pittoresque de ses cours, la clarté et cependant la complexité nécessaire. Aimait les questions posées par les élèves ; véritable cours contradictoire (*M 17 — M 45 père*).

On l'aimait car il s'imposait personnellement, était bon professeur par ses méthodes d'enseignement et convaincant par son intelligence. Avec les élèves il se tenait en ami mais il gardait bien les distances convenables. Il aimait à provoquer des causeries et les jugements des élèves, faisant même voter, élargissait souvent

le sujet et faisait passer à d'autres plans, plaisantait beaucoup et faisait de l'esprit, mais ne dépassait jamais les limites et n'oubliait pas la discipline. Cherchait toujours à éduquer et à développer ses élèves. Parlait d'une voix très animée, ses leçons étaient extrêmement intéressantes tout en étant émaillées d'anecdotes. Pendant les récréations il vous abordait en ami, dans la rue il saluait poliment avec le sourire.

Très jovial, l'allure jeune, le tempérament fougueux. Méthodes d'enseignement originales. Comprend l'enfant, s'attache à lui facilement. Est éducateur de par sa nature. Très sévère quant aux connaissances de l'élève, ses examens sont extrêmement difficiles mais on a du plaisir à être interrogé par lui ; on travaille avec lui très volontiers et énergiquement et on est heureux de passer un examen avec lui (*M 14—M 33 père*).

Je l'aimais car il était très maître de lui, très intelligent, très intéressant, un pédagogue remarquable ; j'ai beaucoup appris de lui. Ses leçons étaient captivantes. Sous prétexte de nous enseigner l'allemand, c'est un cours d'histoire de l'art et de la pensée qu'il ébauchait. C'était un orateur admirable, plein de naturel, au visage expressif bien que laid. Il s'efforçait de développer notre goût et de nous enseigner non pas des pensées, mais à penser. Très sévère, son regard suffisait pour obtenir de la discipline. Très juste et d'une rare politesse avec les élèves « Mes notes, disait-il, mauvaises elles ne constituent pas une punition, bonnes elles ne sont pas une récompense ; ce ne sont que des *appréciations* ». Mais celles-ci, il ne les divulguait jamais. Il s'efforçait de nous donner le goût du sublime. Sa valeur morale et son caractère si équilibré, son esprit profond et clair me charmaient. Les autres élèves le trouvaient un peu trop exigeant, difficile à comprendre et trop sévère. Comme examinateur il était vraiment terrible ; il faisait échouer avec une douceur paternelle que d'aucuns trouvaient ignoble. Moi, je le comprenais bien ; il aimait l'effort et la compréhension qu'il ne trouvait pas toujours chez ses élèves (*M 16—M 50 père*).

On l'aimait pour sa bonté, sa conscience professionnelle, sa dignité. Elle n'était pas sévère mais elle exigeait du travail sérieux et elle donnait toujours des encouragements. Ses leçons étaient très intéressantes par la présentation claire, méthodique, par la régularité du travail. Douce, sa dignité naturelle suffisait pour obtenir de la discipline. Les élèves craignaient surtout de l'affliger.

Elle formait des promotions disciplinées et travailleuses accomplissant leurs devoirs d'élèves non seulement avec conscience mais avec joie. Parmi celles-là, beaucoup ont conservé le goût du travail. Les leçons faites par elle restent en mémoire. Son enseignement était certainement très convenable. Il concourait à former non seulement nos esprits mais aussi nos cœurs. Elle savait doser le sérieux et la gaieté. Elle a toujours du plaisir à revoir ses anciennes élèves et son nom est très cher parmi elles (*F 14 — M 40 mère*).

Mais c'est surtout la description du type contraire qui est significative. Celui-ci, en classe « n'est pas assez sérieux », ou bien, au contraire, « est trop exigeant » ; « exige tout dans une leçon, sans distinguer ce qui est important de ce qui ne l'est pas » ; « n'est jamais content ou rarement satisfait » ; « fait faire du travail forcé » ; « manque d'enthousiasme communicatif », etc. D'une façon générale, il n'est qu'un maître qui enseigne, rien de plus, « ne s'intéresse pas aux élèves », « ne comprend pas l'âme de l'enfant »,

« ne connaît pas ses élèves », « son jugement sur l'élève est fixé une fois pour toutes d'après la première impression »..

Ses leçons n'étaient pas intéressantes. Elle exigeait que l'on apprit tout par cœur comme un perroquet. Elle exerçait l'enseignement non pas avec la conscience d'un devoir mais rien que pour ses appointements. Extrêmement bavarde et ambitieuse, elle se vantait beaucoup et en tout, causticité méchante. Le trait le plus caractéristique était qu'elle cherchait par tous les moyens à apprendre par conversation ce qui se passait dans la vie intime des familles des élèves. Aussi les élèves se méfiaient d'elle et la détestaient (*M 13 — F 40 mère*).

Dictateur despotique, sévère, injuste et partial dans les notes, il exigeait la soumission sans répliques. Ses leçons n'étaient pas intéressantes ; il n'expliquait rien. Il lui était indifférent que l'élève eût ou non des connaissances suffisantes dans la matière donnée. Il n'admettait pas, comme éducateur, que l'on lui répondît au sujet de choses sur lesquelles on n'était pas d'accord avec lui. En tant que pédagogue, il ne cherchait pas à pénétrer dans l'âme du disciple mais se tenait orgueilleusement. Sa façon de traiter les élèves n'était pas celle d'un vrai éducateur à l'égard de ses disciples (*M 12 — M 30 cél.*).

On ne l'aimait pas à cause de son air rébarbatif et de sa méchanceté. Toujours de mauvaise humeur avec les élèves, elle trouvait tout à reprendre. Esprit absolu, elle n'admettait pas la personnalité de l'élève. Injuste et sévère, elle punissait pour des raisons futiles. Leçons non intéressantes ; régime de terreur, toujours les mêmes reproches que certains élèves s'ingéniaient à lui faire répéter. Laide, démarche comique, habillées avec une recherche visible, souci de se rajeunir et de faire de l'effet. Son enseignement était sans attrait, elle n'avait pas beaucoup de valeur pédagogique. N'inspirait pas confiance. Répétait toujours les mêmes observations ce qui lassait les élèves qui finissaient par se moquer d'elle. Elle accablait souvent pendant trois heures la même élève de reproches immérités. Elle n'avait pas beaucoup de prestige et son cours finissait par devenir une comédie (*F 13 — F 50 cél.*).

Elle était hypocrite et personne ne l'aimait. Cauteleuse avec les élèves, elle avait peur de certaines et en même temps punissait d'autres avec rigueur. Leçons monotones et pas du tout intéressantes. Physiquement elle avait dû être agréable mais ses yeux et sa bouche avaient quelque chose de très faux.

Son grand défaut était une hypocrisie poussée à un haut degré ; en outre, elle n'était pas intelligente. On voyait qu'elle était là pour gagner son pain et que cela lui était égal que ses élèves réussissent ou non. Elle aimait la flatterie. Un autre grand défaut : elle ne nous laissait pas discuter (j'étais la plus jeune, les autres avaient toutes 15-16 ans). Nous nous moquions d'elle, de ses manies. Nous ne la respections pas et nous la comparions à une chatte (*F 14 — F 45 cél.*).

Elle se croyait très savante, était froide et dédaigneuse avec les élèves, aimait à les questionner subitement et à leur donner de mauvaises notes. Injuste, elle avait des préférences qui pouvaient faire ce qu'elles voulaient et des élèves qu'elles détestait (j'en étais une, elle cherchait à me faire passer pour mauvaise devant la classe). Leçons ennuyeuses ; on se moquait d'elle et on lui faisait des misères ; colle, bombe puante, poudre qui fait éternuer. Physique ingrat, des moustaches, des pieds plats. Voix affreuse, — noire (*sic*).

Elle n'aimait pas son métier, n'aimait pas les enfants; vieille fille, des manières conventionnelles et peu naturelles. D'humeur changeante, très seule et souffrant de la solitude, peu de sentiments, d'une famille très solennelle (*F 15—F 50 cél.*).

Et avant de finir la série des mauvaises qualités d'éducateur citons encore le témoignage d'un élève de lycée s'élevant à un jugement général.

J'ai eu, jusqu'à présent, plus d'un professeur détestable. Voici quelques-uns des traits plus ou moins communs aux mauvais pédagogues et mauvais éducateurs:

1° N'apprécie pas bien le travail de l'élève, d'où notes injustes et du tort pour l'élève ;

2° Garde rancune à certaines élèves, c'est là la chose la plus odieuse de la part d'un professeur ;

3° Ne regarde que le dernier résultat du problème s'il est exact ou non, mais ne se donne pas la peine de voir la façon de résoudre ;

4° Travaille comme un automate, vient, exécute sa chanson et s'en va, sans se soucier de notre éducation et sans chercher à nous apprendre des choses qui pourraient être utiles pour nous ainsi que pour la société (*M 17*).

Rapportons, enfin, pour terminer cette catégorie, la description d'un autre type d'éducateur ; c'est le type idéal du maître de campagne, un véritable éducateur du peuple, aussi respecté et aimé de ses élèves que de toute la population de la commune.

Très bon et attentif, sévère mais pas méchant, communicatif mais pas bavard, jovial et éloquent. Ses leçons étaient très intéressantes. Il travaillait sans trêve afin d'élever le niveau de culture des paysans, se donnait beaucoup de peine pour l'école, la bibliothèque, la salle de lecture et les sociétés diverses. Il attirait beaucoup la population avec ses conférences contre l'alcoolisme. Apprenait aux paysans à exploiter leur sol d'une façon plus rationnelle, en employant les engrais chimiques, etc. Leur faisait faire des expériences, faisait aussi des conférences dans lesquelles il exposait des idées sur la liberté des peuples et l'égalité des hommes, sur l'altruisme, l'amour pour l'humanité et pour la nature (*M 13—M 40 père*).

CHAPITRE VII

LA JUSTICE SCOLAIRE

I. Le « juge » et les conditions de la justice scolaire.

Nous arrivons à une des raisons scolaires le plus passionnément et le plus fréquemment invoquées par les élèves pour expliquer leurs attitudes affectives (surtout négatives) à l'égard du maître. Il s'agit de la *justice scolaire*. Notation ou appréciation verbale, classement ou sanctions diverses, faveurs personnelles ou marques de sympathie, tout cela rentre, chez l'élève, dans la notion de *justice*.

Les allégations de cette catégorie ont naturellement une valeur objective très limitée. L'appréciation de la justice du maître n'est que très peu le résultat d'un raisonnement *logique*. C'est, essentiellement, une sentence *affective* très subjective. Avant de raisonner sur l'équipollence de la sanction à la faute commise, sur l'égalité de tous devant la « loi » et en général sur la raison d'être de la justice scolaire, l'élève apprécie celle-ci selon certaines conditions personnelles, dont l'une des plus importantes est la personne du maître et l'attitude que l'on avait déjà à son égard *avant* d'avoir subi sa justice. Il y a, ensuite, la *manière* dont le jugement est prononcé, la *nature* et la *forme* de la sanction et, enfin, les conditions de *temps* et d'« *espace* ».

La même sanction, toutes autres conditions égales, sera acceptée de façons différentes de la part de maîtres différents. Ainsi les punitions d'un maître sympathique seront admises docilement, avec une résignation sereine ou avec un repentir sincère. Mais il n'y a pas que la sympathie. Le prestige du maître et la confiance que l'on a en lui ne jouent pas un moindre rôle. Un maître qui passe pour être juste sera presque toujours approuvé, et *vice versa*. Bien plus, toute l'échelle des valeurs scolaires est relative à la personne du maître. Les mêmes notes, par exemple, sont différemment appréciées par les élèves selon le maître duquel elles émanent : Un « *Bien* » de l'un vaut souvent plus qu'un « *Très bien* » d'un autre. En un mot,

la question du *juge* prime celle de la *justice* ; que l'un soit reconnu, l'autre aura bien des chances d'être admise, sans discussions et sans ressentiments.

Vient ensuite la *manière* de prononcer un verdict. Il y a de ces jugements qui, avant tout raisonnement, sont estimés équitables et se font accepter de bonne grâce. D'autres, par contre, ne sont jamais décrétés sans soulever des mécontentements. Cela est dû au *ton*, à la façon dont la sentence est prononcée, aux gestes et aux explications qui l'accompagnent, enfin à tout ce que l'on pourrait faire rentrer dans ce qu'on appelle : *le tact*.

Mais il y a encore *l'exécution* de la sentence, ce qui est souvent infiniment plus compliqué. La *nature* et la *forme* de la sanction, de même que la *façon d'appliquer* celle-ci, constituent pour la justice du maître un autre moment critique. Il y a des punitions qui révoltent, indépendamment de leur rapport avec la faute ; c'est évidemment le cas où l'enfant se sent trop blessé dans son amour-propre. Et il va sans dire que tout cela est conditionné par le degré de sensibilité de l'enfant, son émotivité, son éducation en famille. Il y en a pour qui un simple avertissement, un seul coup d'œil suffit. Une véritable punition peut leur causer une émotion trop forte. Sur d'autres, par contre, menaces et punitions légères demeurent sans effet. Et il n'y a pas que le caractère de l'enfant, mais encore son état de santé ou son humeur au moment d'être puni. Nous avons déjà parlé de l'excitabilité de l'enfant qui varie avec les heures de la journée, les jours de la semaine, les saisons et les conditions météorologiques et bio-chimiques. La réaction à une même punition sera donc différente selon ces variations du degré d'excitabilité. Le facteur « temps » a encore une autre valeur, celle de *durée*. Une sanction brève aura certainement moins de résonance affective que celle qui dure. La longue durée de la sanction tend à effacer, chez l'enfant, la conscience de la faute commise pour ne laisser subsister que la conscience de la sanction seule qui paraît désormais sans objet, partant « injuste ». Notons enfin un troisième sens du facteur « temps », celui de *l'intervalle* qui sépare la sanction de la faute commise. De toutes les dettes, c'est assurément celle dont on a le moins envie de s'acquitter, et plus le temps passe, moins on en reconnaît la légalité... Quant aux conditions de lieu ou de milieu de la sanction, il est à peine nécessaire d'insister dessus. On conçoit facilement qu'une punition infligée en public blesse l'orgueil de l'enfant et amasse dans son cœur de l'amertume. La même sanction, infligée isolément, pourra être trouvée juste et acceptée avec résignation.

Ce qui vient d'être dit représente les conditions prin-

cipales de l'appréciation de la justice scolaire. Mais il y a encore bien d'autres qui peuvent mettre à l'épreuve les rapports entre maîtres et élèves. Parler de règles générales est à peu près impossible (1).

La notion de « justice » prend ici fréquemment les formes les plus diverses et les plus curieuses (2). Au fait, l'élève n'a peut-être pas toujours tort. Quand il s'agit de la « juridiction » pour enfants, il n'y a, à proprement parler, pas de justice en dehors de celui qui juge. L'élève ne voit que le maître qui est en même temps *législateur* et *pouvoir exécutif*. Bien plus, il est aussi *partie* et c'est ce qui complique infiniment les choses. Il est donc naturel que l'enfant recherche, dans le jugement, une raison avant tout personnelle, et qu'il voit, dans la justice du maître, *un aspect particulier des rapports affectifs entre juge et jugé*.

Comme la justice scolaire se manifeste sous *deux formes* : punitions et récompenses, il y a lieu de traiter chacune à part. Nous verrons aussi tout à l'heure qu'il y a même, aux yeux de l'élève, *deux justices* qui, chez le même juge, peuvent ne pas coïncider.

D'une façon générale, la récompense est beaucoup moins souvent que la punition cause génératrice d'une attitude affective. Et encore ne l'est-elle qu'au cas où l'élève sent bien qu'il l'a reçue à titre d'encouragement plus que pour ses mérites réels. Car, en somme, ce qui est dû est dû, et on n'a pas beaucoup à en être reconnaissant. La récompense ne provoque un fort sentiment de gratitude que lorsqu'elle est un peu généreuse. Encore faut-il que la même générosité ne soit pas accordée à tout le monde ; en se multipliant, elle tend nécessairement vers la dépréciation.

Il en est tout autrement de la punition. Ici, il est plus difficile de reconnaître la justice du *dû*. Il n'est surtout pas commode de reconnaître, à la maison, sa propre culpabilité. On est donc naturellement porté vers la recherche d'explications extérieures à soi. On fait ce qu'on peut pour se défendre, pour fuir un sentiment d'infériorité. On déclare les sanctions imméritées, *injustes*. C'est le maître qui est mis en cause et, l'adhésion des parents acquise (ils cherchent eux aussi à fuir un sentiment d'infériorité), on finit par y croire pour de bon. Aussi, les punitions engendrent-

(1) Il s'ensuit que le sens de justice n'est pas, comme le voudrait M. Piaget, une notion objective subissant un développement plus ou moins régulier, mais un fait *subjectif* et *personnel*, (doublement personnel, vu la présence d'un maître et d'un élève), qui paraît peu dépendre de l'âge seul.

(2) D'ailleurs, même pour beaucoup d'adultes, les termes « juste » et « injuste » sont assez vagues et assez élastiques, surtout lorsqu'on y est intéressé, et cela même dans les cas où la sincérité et l'honnêteté ne doivent pas être mises en doute.

elles bien plus souvent l'antipathie que les récompenses le sympathie.

Cependant lorsqu'il s'agit du maître préféré, la question de justice est généralement de peu d'importance. Avec lui les choses sont de beaucoup simplifiées. On a toujours confiance en lui. Lorsqu'il récompense la conduite de l'élève d'une façon satisfaisante, ou même un peu outre mesure c'est naturellement juste. Dans le cas de punition, l'élève aura certes de la peine, il pourra aussi boudier un peu, il finira par reconnaître sa faute.

Avec le maître antipathique, les faits se présentent d'une autre manière. Récompense-t-il, on ne lui en sait jamais gré : s'il est juste, on dit qu'il l'est comme à regret et parce qu'il ne peut faire autrement ; s'il est généreux, on parle avec mépris de sa largesse ou de sa mauvaise appréciation. Mais punit-il, c'est alors que commencent toutes les histoires, d'une si riche variété, sur son injustice. Celle-ci devient alors un des plus forts griefs contre lui. On finit même par en faire la cause de l'antipathie, qui l'a précédée pourtant.

En lisant les réponses des élèves à la question portant sur la justice du maître dans les punitions et les récompenses, on y découvre un phénomène assez curieux, à savoir qu'un maître peut être considéré juste quant aux unes et injuste quant aux autres. L'élève semble distinguer entre deux justices : celle des punitions et celle des récompenses. En effet, la psychologie de la justice scolaire pourrait à peu près être formulée ainsi : Les punitions, sanctionnant des faits de transgression à une consigne donnée, sont appréciables d'une façon plus ou moins précise et doivent être proportionnées exactement à la règle enfreinte. Par contre, les récompenses ne sont pas à proprement parler des sanctions puisqu'elles viennent à la suite de faits qui naturellement devraient être tels. La raison d'être des récompenses réside surtout dans des faits qui dépassent les exigences d'une règle, ou encore dans des faits qui promettent plus qu'ils ne donnent réellement. Autrement dit, alors que la punition a pour but de *réparer* ou de faire *expier* un fait *passé* et précis, la récompense a surtout pour objet d'*encourager* des faits à *venir* et encore indéfinis, des « espoirs ». La punition peut et doit, par conséquent, être un fait strictement *objectif* tandis que la récompense pourrait être toute *subjective*. Celle-ci est donc nécessairement d'un caractère bien plus aléatoire que celle-là.

À ces considérations peut s'en ajouter une autre, plus affective ; c'est qu'une punition, étant génératrice de peine, demande plus de circonspection que la récompense. Aussi

peut-on, pour celle-ci, se fier plus, dans les sentences, à ses goûts personnels. Il y a des maîtres qui sont appréciés par les élèves pour leur bonté naturelle. Seulement, très justes pour les punitions, ils peuvent l'être moins pour les récompenses. Aussi vont-ils souvent éveiller, parlà, de fortes jalousies qui peuvent facilement tourner en rancune contre eux-mêmes. Mais il y a des maîtres dont le sens de justice est tout l'opposé. Ce sont souvent des gens sévères. Pour les récompenses ils sont peut-être un peu avares mais ils les accordent selon une mesure strictement établie par eux-mêmes. Par contre, le respect de la règle est, pour eux, au-dessus de tout ; l'enfreindre c'est les choquer très vivement. Une faute légère, une gaminerie, une négligence sont punies très sévèrement, si bien que cela paraît à l'élève disproportionné à la faute commise.

L'injustice peut, elle-même, avoir un double aspect : a) *direct*, lorsqu'elle touche l'élève personnellement et immédiatement, en l'affligeant de sanctions pour son propre comportement ; b) *indirect*, lorsqu'il s'agit de récompenses ou de faveurs accordées plus libéralement à d'autres. Dans le premier cas, il y a contrainte ou peine physique ; dans le second, jalousie manifeste.

Mais comment se manifeste l'injustice à l'école ? Quelle est sa nature et quelles sont les formes qu'elle peut prendre aux yeux des élèves ?

II. Justice de traitement personnel.

Le sens primitif de la notion de « justice » chez les enfants est celui d'*égalité dans le traitement personnel*. L'appréciation de la justice est « comparative », pour ainsi dire ; le principal souci est de ne pas être sous-estimé par rapport à son prochain.

Le maître juste est caractérisé ainsi : — il ne faisait pas de différence entre les élèves ; — il avait les mêmes manières d'agir envers nous tous sans différence ; — il était juste et également sévère pour tous.

« L'injustice » c'est évidemment le contraire ; c'est la partialité ou l'inégalité dans le traitement personnel.

Le maître injuste, s'en prend toujours aux mêmes ; — donne des récompenses à ses préférés et les traite avec plus de bonté ; se montre plus exigeant pour les uns que pour les autres ; — est indulgent pour ses préférés, leur donne toujours raison, les interroge plus souvent, s'occupe plus d'eux ; — à ses préférés il met toujours 10 ; — ses préférés ne sont jamais punis, moi et les autres toujours ; — a une préférence marquée et *non justifiée* (*sic*) pour certains élèves ; ou encore : — a des préférences *mal placées* (*sic*) ; — ses préférés peuvent faire ce qu'ils veulent, il supporte d'eux beaucoup plus

d'indiscipline ;—certains élèves sont toujours mieux considérés par lui.

Il n'est donc pas question ici d'une justice adéquate à son objet, de sanctions objectivement proportionnées ou non aux faits qui les ont provoquées. C'est une appréciation toute personnelle, faite sur une simple comparaison nullement raisonnée. Le chef d'accusation contre le maître « injuste » a surtout trait à une *préférence sentimentale* (Il est vrai que cette préférence peut, elle aussi, être taxée, comme on vient de le voir, de « peu justifiée » ou de « mal placée »...). Ce qui choque ce n'est pas un manquement à des principes supérieurs et immuables de la justice, mais le sentiment d'une infériorité par rapport à son prochain. Et c'est surtout ce sentiment qui est le barème de la justice du maître.

Aussi le mot *injustice* qui revient si souvent dans la bouche des écoliers ne se rapporte pas toujours à des faits de justice proprement dite. Très souvent il n'est question que de rapports purement personnels et essentiellement affectifs, auxquels les termes de droit ne pourraient être appliqués. La confusion de termes provient ici du fait que les élèves se considèrent *en droit* égaux devant les *sentiments* même du maître, comme les enfants devant ceux de leurs parents. Aussi toute *discrimination affective*, fût-elle la plus discrète, est-elle déclarée « injuste » :

— Elle parlait *plus familièrement* à ses préférées et leur faisait faire des courses ; — elle préférait quelques-unes, *leur souriait quelquefois* et les notait toujours bien ; — il y en avait une ou deux qu'elle préférait, et ce sont celles-ci qui allaient faire des petites commissions, qui montaient à sa chambre chercher un objet oublié ; — elle faisait *des sourires* à l'une et lançait un regard foudroyant à une autre.

Ici on le voit bien, il ne s'agit que d'une simple jalousie. Cela est particulièrement fréquent chez les filles qui, plus que les garçons, cherchent à atteindre *affectivement* la personne du maître et à entrer dans son intimité.

Voici, à titre d'exemple, deux cas où l'appréciation de la justice du maître est nettement influencée par l'élément affectif. Et d'abord le cas positif : la justice y est mise au premier plan mais, malgré toute l'affirmation d'une stricte impartialité, on nous y fait cependant entrevoir une préférence, quoique cachée, de la part du maître.

« Elle était très sévère, mais aussi *très juste*. Elle s'occupait surtout des moins avancées. Était aimée de toutes les élèves. Avait de la discipline qu'elle obtenait surtout par réprimandes, bien rarement par éloges. Elle se donnait beaucoup de mal pour nous, son sens pédagogique devait être très développé.

« Quoique je ne fusse pas la première, elle récompensa les gros efforts que je faisais en me réservant la surprise, à Pâques, d'un prix spécial et unique pour la classe, sans aucune préférence pour moi (parce qu'elle était avant tout *très juste*). Au contraire, il me semblait qu'elle se montrait particulièrement sévère pour moi, mais c'était peut-être sa façon de me préférer ». — N° 415 s (*F 12—F 50 mère*).

La justice se trouve donc être ici en parfaite harmonie avec la préférence ; elle est même devinée précisément dans ce « prix spécial et unique », accordé de façon inopinée non pas pour un succès scolaire réel mais comme encouragement. Les autres élèves de la classe ont-elles jugé cela « très juste » elles aussi ? — On peut en douter. Mais voici comment la même élève nous présente une autre maîtresse, « contrastant » avec la précédente qu'elle a suivie immédiatement après (fidélité à l'autre ?...) :

« Je ne l'aimais pas pour ses injustices manifestes à mon égard. Elle était l'opposé de la maîtresse dont je viens de parler. Quant aux sentiments des autres élèves pour elle, c'était partagé. Très injuste avec les élèves, parfois douce, parfois sévère, elle punissait trop ou pas assez, et puis il y avait nettement les « préférées » et les autres. Leçons mornes qui semblaient compliquées, faites d'une voix monotone, un peu éteinte. Avait de la discipline, — réprimandes surtout, rarement encouragements. Les élèves la craignaient, surtout moi.

« Pour donner une idée de sa méchanceté, comme elle n'avait pas voulu me faire présenter par l'école à un concours de la ville, je m'y suis présentée « librement ». L'ayant appris, elle me dit que si j'étais reçue, elle écrirait personnellement pour me faire révoquer (et ce, sans aucun motif, sinon qu'elle me « croyait » une élève médiocre). Mon père écrivit à la Directrice à ce sujet. La Directrice fit des remontrances à la maîtresse, mais celle-ci nia avoir jamais dit ces phrases, et quoique cela se passât en pleine classe, aucune élève n'eut le courage de la contredire. Je passai donc pour menteuse et j'eus bien honte ». — N° 415 a (*F 13 — F 45 mère*).

Ce témoignage caractérise bien l'appréciation personnelle-affective de la « justice » du maître. Que la jeune fille en question n'était pas une élève brillante, on a déjà pu s'en rendre compte par le cas précédent. Or, on connaît bien les scrupules de certains maîtres lorsqu'il s'agit de présenter leurs élèves à un concours ou seulement au certificat. Il est peu probable que l'institutrice ait pensé sérieusement à mettre à exécution ses menaces (faites assurément à un moment d'énervement) concernant la « révocation » de la candidate ; du reste, elle devait bien savoir que cette révocation n'était nullement en son pouvoir. C'était une de ces menaces de sanctions improbables que l'on profère souvent à l'adresse des enfants sans y penser mais que ceux-ci prennent parfois à la lettre. De toute façon, on sent ici nettement l'influence d'une attitude

affective primitive bien plus que celle d'une injustice proprement dite.

L'injustice des maîtres comment est-elle expliquée par les élèves ?

En premier lieu on invoque naturellement les sympathies et les antipathies personnelles. Dans la manière de traiter les élèves, il y aurait « les *préférés* et les autres ». L'injustice serait donc principalement l'effet de l'attitude affective du maître à l'égard de l'élève. Et il va de soi que celui-ci, principal intéressé, substituera facilement ses propres sentiments à ceux du maître.

Ainsi le maître aimé et, en principe, « juste » n'a pas de « chou-chou » et « aime tous pareillement », tandis que l'autre — n'est jamais content des réponses des élèves qu'il n'aime pas ; — même si ces réponses sont excellentes, il dit : « Ce ne sont que des blagues... » ; — il punit souvent ceux qu'il n'aime pas, etc.

Assez souvent l'injustice est expliquée par la *méchanceté naturelle*. Celle-ci peut n'être signalée que dans des cas particuliers ; on ne se demande pourtant pas pourquoi elle s'exerce à l'égard d'un élève plutôt que d'un autre. On trouve d'ailleurs aussi la méchanceté comme explication de l'injustice du maître envers tous les élèves en général.

— il récompensait comme à regret mais il abaissait sa règle pour un rien ; — celles qu'elle n'aimait pas elle les punissait, et comme peu d'élèves étaient aimées d'elle, presque tout le monde était puni ; — elle n'était contente que quand elle avait humilié une élève ; — quand elle punissait, elle voulait tellement de mauvaises notes, qu'elle ne savait plus que dire et parfois il lui arrivait d'en donner quatre à la fois ...

Ce serait alors une sorte de misanthropie, du sadisme trouvant plaisir à faire du mal... Ce sont les vieilles filles jalouses de la jeunesse, ce sont en général ceux qui, par suite d'un certain sentiment d'infériorité, cherchent à s'en « venger » sur d'autres...

La méchanceté, source d'injustice, peut du reste parfois être adoucie. Elle ne résiste pas à la flatterie, par ex. (méchante et injuste, elle ne s'adoucissait un peu que lorsqu'on la flattait ; — elle était à peu près également méchante pour toutes, sauf pour une ou deux, les plus flatteuses de la classe). Il y a aussi des cas d'incrimination plus graves. Il s'agirait de corruption matérielle :

— elle n'était gentille que quand on lui faisait des cadeaux ; — elle n'était bonne que pour les élèves à qui elle donnait des leçons particulières ; etc.

L'inégalité de traitement est encore expliquée parfois par des *discriminations sociales* (confession, nationalité,

race) ou *sexuelles* (garçons ou filles), distinction entre élèves appartenant à des milieux sociaux différents et, enfin, préférence pour ceux dont la famille est en relation avec le maître.

— il me préférait les autres parce que j'étais étrangère;—il préférait les filles ; — elle se montrait plus sévère pour les garçons que pour les filles ; — elle traitait les riches poliment mais les pauvres cruellement ; — elle regardait les pauvres d'un mauvais œil ; — il favorisait ceux dont il connaissait particulièrement les parents.

La « favorisation » des élèves ayant fait preuve d'un *succès scolaire* est-elle juste ? C'est l'avis de la plupart des « bons élèves » qui font l'orgueil de la classe, sa gloire et qui finissent par se croire des êtres exceptionnels que la bonne justice du maître doit combler de faveurs.

Ici, la justice du maître est représentée ainsi :—elle traitait également les toutes premières ;— il préférait surtout les élèves qu'il considérait comme travailleurs ; — elle préférait toujours les meilleures élèves et les citait en exemple. L'appréciation égoïste de la justice des « premiers » se trouve plus soulignée encore dans ces autres remarques curieuses sur l'« injustice » :—il me semble qu'elle n'était pas juste, elle s'occupait beaucoup plus des moins avancées ; — il était plus sévère pour les premiers que pour les derniers...

Les élèves médiocres reconnaissent bien leur infériorité et ne prétendent guère à des faveurs spéciales. Cependant, leur échelle de valeurs est assez différente. Le fait d'être bon élève ne justifie pas, pour eux, les faveurs particulières de la part du maître ; il ne suffit pas non plus pour servir de circonstance atténuante en cas de faute.

Injustices, ici, sont les faits suivants :— c'est toujours la première qu'elle aime mieux ; — elle est beaucoup plus indulgente pour les bonnes élèves ; — il traitait avec douceur la tête de la classe et se désintéressait des autres ; — pour les quatre ou cinq premiers de la classe il était bon, il jouait avec eux, tandis qu'il laissait les autres élèves.

Aussi, ce sont surtout les médiocres qui se font, à l'occasion, prophètes de la *justice distributive*.

La *bonne conduite* semble justifier encore moins que le succès scolaire des faveurs spéciales de la part du maître. Malheureusement, dans l'école telle qu'elle est, la question de la conduite est des plus importantes ; elle conditionne beaucoup la bonne marche des leçons (ce à quoi le maître tient le plus), elle tient une bonne place dans ce qui est *éducation scolaire*, elle est enfin, à tort ou à raison, considérée comme pierre de touche de l'autorité du maître en classe. Il est donc naturel que celui-ci tienne particulièrement à ce chapitre, qu'il éprouve de la gratitude pour ceux

qui font preuve d'une bonne conduite (alors même que leur succès scolaire est moins éclatant et que, d'autre part, il se montre plus sévère pour ceux qui habituellement sont réfractaires aux règles de la bonne conduite scolaire. On punit d'habitude beaucoup moins l'insuccès scolaire que les gamineries causant l'indiscipline. Qu'un cancre reste à la queue sans déranger la marche générale de la classe, le maître peut le mépriser et ne plus faire attention à lui, il ne le punira pas; il le laissera tranquille. Mais qu'un élève, fût-il des bons, devienne turbulent, intenable, le maître se voit dans l'obligation de prendre des mesures, de sévir, de se montrer « méchant » à l'occasion. C'est ici que réside la plupart des conflits. L'élève comprend que ce qu'on exige de lui est raisonnable, utile, nécessaire même. Il n'est pas toujours assez maître de lui-même pour suivre le règlement d'une façon stricte (nous ne parlons pas des cas où l'élève cherche volontairement à « faire enrager le maître »). D'ailleurs, il ne se rend pas toujours compte de l'importance de certaines peccadilles disciplinaires. Une légère dissipation, un petit jeu en classe, un mot soufflé à son voisin, est-ce bien grave? Qu'un peu de bavardage (1), que le moindre désordre dérange beaucoup le maître, il ne le réalise pas suffisamment. Il ne peut pas s'empêcher de dire ou de faire sur le champ ce qui tout à coup vient de passer par son esprit, et s'il se fait « attraper », s'il est blâmé, puni, ou mal vu en général, c'est que le maître est trop sévère, méchant, injuste.

Que, d'autre part, le maître favorise un élève médiocre, uniquement parce qu'il reste coi, voilà qui est encore de « l'injustice ». Rester en classe « comme une poupée », n'est pas un grand mérite. Voilà donc une nouvelle source de mécontentements contre certaines attitudes jugées illégitimes. « Celles qu'elle préférerait pour leur bonne conduite, elle était aveugle sur leurs défauts », se plaint une élève. Les élèves « de bonne conduite », ceux qui n'ont à peu près que cette qualité et qui en profitent, ont naturellement une autre opinion de la justice du maître.

Ainsi une élève de cette espèce raconte avec beaucoup d'enthousiasme son affection pour une maîtresse qui était « énormément » juste : « Et c'est cela (la justice) d'ailleurs qui m'a portée vers elle et me l'a rendue sympathique. Elle traitait toutes les élèves de la même manière, sauf certaines qui ne lui convenaient pas (*sic*) à cause de leur conduite »...

Ainsi, le *sens de justice* n'est pas une notion abstraite chez l'enfant, mais une appréciation subjective et affective, partant foncièrement égoïste. Ce sens peut même être très

(1) Remarquons que, de toutes les fautes, la plus légère, du point de vue des élèves, paraît être le bavardage, surtout chez les filles à qui le silence semble demander un trop grand effort.

affiné, surtout à l'âge de la puberté. Seulement il est faussé aussitôt que la justice paraît à l'enfant violée à son détriment. Au résumé, l'élève pense ainsi : « *Est juste ce qui me profite, injuste ce dont j'ai à pâtir moi-même ou ce dont d'autres profitent à mes dépens* ». L'« injustice » est presque toujours condamnée au point de vue *personnel* ; il est rare que l'on soit en présence d'un point de vue vraiment général et altruiste.

La bonne justice, comme motif principal de sympathie, est très peu mentionnée. C'est le cas contraire, *l'injustice*, qui est si souvent rapportée comme mobile d'attitude affective ; ce qui agit, c'est surtout la jalousie, l'envie et le dépit d'un intéressé, en cas de récompenses, ou bien la contrainte, la peine et l'humiliation en cas de punitions. Lorsqu'on n'a pas à se plaindre du maître, il est rare que l'on parle de sa justice. Celle-ci paraît toute naturelle. Le terme même de *juste* ne serait jamais connu sans celui d'*injuste* ; il lui est postérieur. Une injustice du maître à l'égard d'autres que nous peut être remarquée, mais (et surtout lorsqu'elle semble satisfaire certains de nos propres désirs ou tendances) elle est facilement pardonnée et oubliée (1).

Il semble pourtant que, chez les garçons, le sens de justice est relativement plus objectif que chez les filles. Entre celles-ci, il y a moins de solidarité, moins d'élévation vers un idéal supérieur aux intérêts personnels. C'est peut-être aussi par suite d'un moindre sentiment de sécurité et d'un besoin plus grand d'affection et de marques d'attention que la justice désintéressée les préoccupe moins.

III. Justice de rétribution.

Jusqu'ici il ne s'agissait que d'une justice de rapports personnels, d'une justice ayant surtout trait aux *sentiments* du maître. Nous passons maintenant à un sens plus précis de celle-ci, celui de *rétribution*, de la proportion exacte entre les sanctions et le comportement qui les a appelées. L'objet de la justice est ici des faits concrets susceptibles d'être appréciées plus ou moins objectivement. Or, disons-le tout de suite, les accusations d'injustice sont beaucoup moins formulées dans ce sens que dans celui qui a été traité jusqu'à présent.

(1) Les préférences, par exemple, qui sont si souvent mises en avant comme injustice, ne sont aucunement reconnues comme telles par les préférés eux-mêmes. Un exemple de la subjectivité extrême du sens de la justice chez l'enfant : Une élève, en décrivant sa maîtresse aimée comme très juste, ajoute qu'elle était beaucoup plus indulgente pour les bonnes élèves (inutile de dire que l'élève en question en faisait partie). Mais en abordant la description de l'autre maîtresse, elle déclare avec conviction parfaite que celle-ci était *injuste*, car elle supportait de quelques-unes beaucoup plus d'indiscipline...

La disproportion entre les sanctions et leur cause, peut aussi certes avoir trait aux récompenses. Mais c'est surtout à propos des punitions que l'injustice est reprochée au maître. L'élève qui s'en croit atteint ne nie pas complètement sa culpabilité, il peut même reconnaître parfaitement sa faute, seulement il ne la trouve pas assez grave pour encourir la punition qui lui a été infligée. Ainsi, par exemple, dans le cas de mauvaise conduite ou de bavardage, l'appréciation de la faute par l'élève est généralement, comme nous l'avons déjà indiqué, beaucoup plus indulgente que celle du maître. Au fait, la punition de ce genre de fautes dépend naturellement de la patience du maître, de son caractère, parfois aussi de son humeur. Qu'il se montre un peu plus sévère que d'habitude, aussitôt la punition est considérée comme dépassant la faute, partant injuste. « Punitions mal placées, se plaint un élève ; il punissait pour des fautes tout à fait minimales, et les punitions étaient hors de proportions avec la faute commise ».

Mais d'où vient, en principe, cette appréciation prétendue objective, d'une proportion entre la punition et la faute, deux faits qui ni en quantité ni en qualité n'ont de mesure commune ? D'où l'élève tient-il l'échelle de valeurs scolaires à laquelle il se rapporte ?

De l'école, naturellement ; du maître lui-même. Telle faute sera punie par tant de mauvais points, telle autre par un *pensum*, par une retenue ou par un renvoi. La gradation de cette juridiction « hétéronome » devient presque *loi naturelle* parce que imposée par le maître. Elle a même l'air d'émaner d'une autorité plus élevée encore. Dès lors elle devient, en quelque sorte, justice *in abstracto*. La règle une fois posée, le maître lui-même doit s'y conformer. L'« injustice » apparaît lorsqu'on trouve que le jugement était arbitraire, que le maître s'est écarté de la loi qu'il avait pourtant imposée lui-même. Il peut, certes, y avoir aussi des comparaisons avec d'autres maîtres, passés ou présents, mais ce n'est pas nécessaire ; la règle, pour les enfants, est celle qui a été fixée au début ; elle doit être respectée par son auteur même.

Autrement c'est l'arbitraire, c'est l'inconstance qui déroute, qui énerve. L'enfant ne comprend pas facilement les circonstances atténuantes ou aggravantes, les conditions individuelles qui peuvent justifier un traitement extraordinaire. Il ne reconnaît habituellement que le *fait brut* qui, selon lui, doit amener toujours les mêmes résultats. Il admet une justice aveugle et cruelle plutôt qu'une justice dans laquelle entrent des considérations particulières. C'est aussi

la raison pour laquelle il est lui-même plus sévère comme juge qu'un adulte.

Il va de soi que, de ce point de vue, la justice pourra être sauvegardée par le maître d'autant plus facilement qu'il aura à statuer sur des faits réglables, quoique conventionnellement, d'une façon plus ou moins précise et objective. Telle est, par exemple, toute cette comptabilité de fautes, demi-fautes et quart de fautes en dictée ou en rédaction. Un barème plus ou moins précis peut aussi être admis pour d'autres branches de l'enseignement. C'est simple, c'est facile à suivre, c'est surtout *impersonnel*. Cela plaît aussi, paraît-il : « il était très juste ; au début de l'année il établissait un barème, connu des élèves, et s'y conformait ».

La chose se complique immédiatement là où un barème n'est plus applicable, et où une foule de considérations particulières entrent nécessairement en ligne de compte. L'appréciation du maître risquera facilement de paraître arbitraire et injuste.

Cette justice incertaine est souvent attribuée à un *parti pris*. Les maîtres qui en sont accusés auraient des opinions toutes faites sur la valeur de leurs élèves, sans prendre en considération toute possibilité d'évolution ou d'amendement. Voici comment un élève, probablement atteint, s'en plaint : « Il était très injuste ; dès le début, il fixait son opinion sur l'élève et rien ne pouvait plus la lui faire changer ». Ce sont ces maîtres pour qui l'élève bon est toujours bon et qui lui accordent un crédit sans limite, au risque d'abus, alors que le mauvais élève est toujours mauvais et, tel un prévenu éternel, ne mérite aucune confiance ; tous les méfaits de l'école lui sont attribués *a priori* : à lui de prouver son innocence. Il n'y est plus question de préférence mais d'« habitude ». C'est moins de l'injustice que de l'inertie ou de la paresse de jugement. C'est d'un cas semblable qu'un autre élève se plaint : « Elle est très injuste, elle punit celles qu'elle a l'*habitude* de punir et récompense toujours les mêmes ».

Certes, cette appréciation de la justice du maître peut encore être toute subjective ou très exagérée. Cependant il est des cas où les élèves mettent intentionnellement à l'épreuve l'équité du maître, en y employant malicieusement une sorte de méthode expérimentale.

Un cas de ce genre nous a été rapporté par une assistante sociale à qui les élèves d'une école primaire (de 11 à 13 ans) confiaient les « dessous » de leur vie scolaire et particulièrement leurs rapports avec les maîtresses. Il s'agissait notamment d'une maîtresse de couture qui n'était pas particulièrement aimée de la plupart des élèves, et cela principalement à cause de son injustice par *parti*

pris ; ses notes leur semblaient s'accorder moins avec les travaux fournis qu'avec l'opinion préformée qu'elle avait des élèves. Les fillettes eurent donc l'idée d'une expérience. Une élève, reconnue par la maîtresse comme ouvrière attentive et appliquée, ayant obtenue pour son ouvrage un 10 accompagné d'éloges, passe l'ouvrage à une amie, élève réputée médiocre, qui le présente à nouveau à la maîtresse. Et celle-ci de se prononcer avec force complaisance : « Oui, ce n'est pas mauvais. Vous voyez lorsque vous voulez vous appliquer vous pouvez faire mieux ». Et, à titre d'encouragement, elle accorde à l'élève un 8. L'expérience réussie, le manège est répété à la prochaine leçon mais de façon inverse. Une élève peu adroite présente à la maîtresse quelques points d'ourlet, et, suivant son habitude, elle se voit admonestée pour maladresse et malpropreté et gratifiée d'un 5. Peu après, le même ourlet passe entre les mains d'une élève renommée bonne et revient ainsi à la maîtresse. « Ah ! observe celle-ci, cette fois vous n'êtes pas dans votre assiette, ma pauvre petite, votre travail n'est pas bien réussi. Enfin, j'espère que cela ne se répètera plus. Mais pour aujourd'hui vous ne méritez plus qu'un 8... »

La justice incertaine peut encore avoir pour cause une *inégalité d'humeur* du maître. Les élèves auront vite fait de constater que celui-ci sanctionne les mêmes faits de façons différentes selon son état d'âme, que ce qu'il supporte avec indulgence aujourd'hui pourrait être sévèrement puni demain. Il y aura même assez de malins pour étudier cette faiblesse du maître afin de l'exploiter à leur profit, en découvrant, par exemple, quand il est permis d'outrepasser les limites de l'indiscipline et quand il faut être sur ses gardes. Si on se fait attraper, c'est qu'on est mal tombé... C'est un peu du hasard, mais c'est surtout de l'*injustice*. L'inconstance, même peu fréquente, dans le jugement du maître peut faire croire aux élèves que toute sanction prise par lui est moins un fait de justice que d'humeur personnelle. Souvent on recherche malicieusement les raisons du changement de l'humeur du maître dans des événements de sa vie privée et intime (querelle avec sa femme, etc...), événements commentés avec force plaisanteries désobligeantes où transparait un plaisir de vengeance. On se figure bien ce que la supposition que le maître décharge sur les élèves une colère ou un dépit causés hors de l'école peut soulever d'indignation.

Non moins agaçantes sont les sautes d'humeur brusques qui causent chez les élèves une sorte d'insécurité, d'incertitude inquiétante : « Au milieu d'une leçon, dit une élève à propos d'une maîtresse peu aimée, au moment où l'on s'y attendait le moins, on avait de mauvaises notes »...

On n'aime pas non plus la faiblesse des maîtres qui *craignent* certains élèves, qui ne résistent pas à un faux sentiment de pitié ou se montrent plus doux par déférence pour quelque attitude particulière, que les rusés apprennent

vite à utiliser : « Injuste, déclare un élève, il était enclin à pardonner lorsqu'on pleurait ou boudait ».

La justice scolaire peut aussi pécher par *indiscernement*. Le maître peut avoir puni un innocent (ou la classe entière) à la place du vrai coupable, par manque de clairvoyance ou d'intelligence. Il s'est trompé, il ne l'a pas voulu expressément. C'est égal ; il a eu tort, il a été injuste. Les *erreurs judiciaires* irritent aussi l'adulte mais, enfin, on sait déjà que la justice humaine n'est pas infaillible. L'enfant, lui, ne reconnaît pas encore cette raison ; le maître doit voir clair, il doit deviner juste, il doit savoir tout. Il n'a pas le droit de se tromper. S'il n'a pas bien jugé, il est tout simplement injuste.

— il grondait souvent un élève pour un autre ; — elle donnait des mauvais points à celles qui ne parlaient point et n'en donnait pas à celles qui parlaient ; — elle n'était pas juste du tout, elle punissait l'élève qu'elle *croyait* coupable, et qui ne l'était pas.

Les plaintes contre les erreurs judiciaires apportent parfois à l'appui des raisons plus ou moins valables. Si le maître se trompe c'est qu'il ne réfléchit pas beaucoup avant de punir, qu'il ne cherche pas assez le coupable. L'essentiel pour lui c'est qu'une faute soit suivie d'une sanction, mais il ne se soucie pas beaucoup que la punition atteigne celui qui l'a vraiment méritée :

« Elle donnait des punitions à tort et à travers ; elle ne cherchait pas toujours à connaître le vrai coupable ; elle punissait sans savoir si l'élève avait vraiment mal fait ».

L'élève a beau jeu d'exiger du maître une « enquête » minutieuse avant de punir. Ce n'est pas toujours possible, vu la solidarité générale des élèves. Le maître n'a pas non plus assez de temps à consacrer à cela. Il lui arrive d'interrompre sa leçon pour blâmer un petit méfait sans en connaître exactement l'auteur. Se mettre à le rechercher sérieusement, ce serait perdre l'heure entière. On trouve, par conséquent, beaucoup plus expéditif de lancer la sanction un peu au hasard. Et puis, il y a des maîtres qui, malheureusement, ont cette malchance de manquer invariablement le vrai coupable... Ce qui, d'une part, leur attire des rancunes, et d'autre part, provoque du rire ouvert ou du mépris caché, avec le désir de recommencer...

Cette juridiction expéditive n'a, dans sa hâte, même pas le temps d'écouter la défense du prévenu. On punit et on impose du silence. C'est ce qui irrite le plus :

— « elle n'était pas juste ; lorsqu'elle nous grondait, par ex., on n'avait pas le droit de parler avec elle et de lui faire comprendre ce qu'on avait fait » ; — « si elle n'était pas si injuste on l'aimerait

mieux, mais elle ne se laisse pas convaincre ; parfois les élèves ont raison et elle a tort, mais elle fait comme si c'était elle qui avait raison et elle punit par-dessus le marché en distribuant des mauvais points à tort et à travers ». La bonne justice est représentée autrement : — « lorsqu'elle s'apercevait qu'elle avait fait une erreur, elle la corrigeait tout de suite ». Mais on n'aura pas à aller souvent jusqu'à la « réparation » lorsqu'on se garde bien de commettre une injustice : — « elle était très juste, elle ne punissait jamais sans savoir pourquoi, elle voulait que la bonne règle fût toujours en vigueur » ; — « très juste, souvent il réfléchissait longtemps avant de donner une punition ou une récompense ».

IV. Manque d'autorité et injustice. — Obligation et respect.

Mais il y a une autre façon d'apprécier la justice scolaire, plus relative encore que toutes celles que nous venons d'examiner. C'est l'autorité et le prestige du maître qui sont ici les éléments principaux, et cela en dehors de toute appréciation objective du jugement proprement dit.

Que la personnalité du maître joue un rôle important dans l'acceptation des sanctions, nous l'avons déjà vu. Nous avons eu l'occasion de noter qu'il y a des personnes qui, par le tact, le ton, ou l'attitude générale réussissent à dorer toute pilule amère et à la faire avaler de bonne grâce, alors que d'autres n'arrivent qu'à soulever des révoltes. Là, c'était un fait de sympathie ou d'antipathie. Ici, nous voulons parler d'un autre sentiment qui peut avoir un effet analogue, le sentiment d'autorité, de respect. En effet, pour que la sanction soit reconnue juste et admise avec soumission, il faut que l'autorité du maître soit préalablement reconnue par l'élève. Il ne suffit pas que cette autorité lui soit imposée *du dehors* par la fonction du maître ; il faut qu'elle soit sentie *du dedans*, par le contact direct avec la personnalité du maître.

Or, dans le cas où l'autorité de celui-ci n'est pas admise, on y perçoit un phénomène curieux : l'élève semble, en quelque sorte, ne pas lui reconnaître ses titres au *droit de statuer et de sanctionner*. Il a parfaitement conscience de l'objet de la justice, il reconnaît sa propre culpabilité, seulement il n'a pas le sentiment net de devoir ou d'obligation envers le maître en question. L'obligation par elle-même existe donc et est reconnue, mais elle est d'une essence toute particulière, abstraite, indépendante, alors que le maître donné est, pour une faiblesse de caractère ou pour une « dévalorisation » morale, sans prérogative pour la sanctionner.

On supporte tant bien que mal les punitions d'un fort, mais on se sent particulièrement vexé d'être molesté par un être faible. D'ailleurs c'est justement le fort qui a le

moins à intervenir énergiquement et à manifester sa force réelle. Son pouvoir s'exerce librement, on dirait par une sorte de crédit, et sans besoin de démonstration. Au contraire, tout le pouvoir du faible n'est que dans l'arsenal des sanctions qui sont à sa disposition et dont il doit faire démonstration à tout instant. Il semblerait qu'autrement on ne croirait pas à son pouvoir. De plus, sa « démonstration » n'a pas l'effet voulu, comme si ce n'était pas quelque chose de sérieux, de vrai, mais du « contrefait ». Il est donc forcé de revenir à la charge, de sévir, toujours et sans cesse, et plus il sévit plus il fait voir sa faiblesse. Les élèves ont, en quelque sorte, l'impression que le droit de punir ne lui appartient pas réellement, qu'il se l'est approprié sans raison valable et qu'il pourrait en être dessaisi sans trop de difficulté. D'où, que toute sanction émanant de lui est injuste. Notons à propos que les sanctions, ici, touchent presque exclusivement les faits de *conduite scolaire* (bavardage, dissipation, etc...), c'est-à-dire ceux qui sont précisément les moins reconnus par l'élève comme graves et passibles de punitions. D'autre part, ces faits sont peu sujets à des mesures exactes mais soumis à l'appréciation subjective du maître, et puis, enfin, leur valeur propre est relative au respect que l'on a pour celui-ci. On se rend compte de ce que, dans ces conditions, les sanctions d'un maître qui manque d'autorité peuvent paraître révoltantes et provoquer de sentiments négatifs contre lui. C'est même la chose la plus révoltante que de constater que le maître veut s'imposer par la force brutale alors qu'il n'avait pas pu y arriver d'une façon naturelle. « Les élèves ne la craignaient pas, et elle leur donnait de mauvaises notes pour se faire craindre ». Il arrive alors ceci : la punition peut bien incommoder, elle peut même exaspérer et faire pleurer ; elle ne fait pas beaucoup peur, parce qu'elle n'a pas d'effet moral et que les sanctions scolaires sont justement appelées surtout à humilier moralement. Si elles parviennent ici à faire enrager, c'est seulement par leur caractère injustifié, puisqu'elles émanent de quelqu'un qui n'a pas qualité pour les pratiquer. L'humiliation n'est jamais qu'en fonction de celui qui l'exerce, et c'est là, croyons-nous, l'élément le plus décisif, chez les enfants comme chez les adultes, dans tout cas d'insoumission où l'on fait bon marché de sanctions, où l'on en est même rehaussé moralement.

On nous a rapporté des cas d'insoumission où les coups même n'y faisaient rien ; l'enfant se garait, se défendait comme il pouvait, il criait, il pleurait de douleur et riait en même temps. On aurait dit que les coups ne lui faisaient vraiment pas mal. Nous connaissons ainsi le cas d'un garçon de 9 à 10 ans qui était souvent battu par sa mère dont il ne reconnaissait pas l'autorité. Et alors même que les coups tombaient dru, il continuait à faire comme il enten-

dait, affirmant effrontément, pour faire enrager la pauvre femme, que la correction ne lui faisait pas mal du tout, qu'il avait le pantalon dur, qu'il avait passé, pour l'occasion, *trois* pantalons, etc... La mère finissait par interrompre la correction, lasse et désespérée, mais l'enfant ne semblait nullement accablé ni honteux d'avoir reçu une « raclée ». Par contre, il craignait beaucoup son père qui pourtant ne le corrigeait que très rarement et jamais aussi durement que la mère. L'enfant en paraissait aussi infiniment plus impressionné.

Le droit de statuer et de sanctionner peut ainsi être accordé par l'enfant à certaines personnes et refusé à d'autres, non seulement d'une façon confuse et implicite mais aussi, comme nous le verrons tout à l'heure, nettement et explicitement. L'appréciation « injuste » peut donc faire abstraction de la faute commise et d'une responsabilité parfaitement reconnue et chercher seulement à atteindre la personnalité du « juge ».

Pourtant cela ne veut pas dire du tout que le respect pour le maître soit la seule source de l'obligation et du devoir scolaire (1). L'obligation peut parfaitement naître et exister indépendamment du maître. C'est même la règle générale de l'obligation à l'école. Le respect pour le maître ne fait que justifier ses titres au droit de la sanctionner, rien de plus.

Certes, le respect et surtout l'admiration pour une personne peuvent devenir par eux-mêmes source d'obligation. Mais celle-ci sera alors d'un caractère strictement personnel. Elle n'aura aucun aspect général et objectif, en ce sens qu'elle ne s'appliquera qu'à une seule personne, la personne admirée, adorée ou aimée, dont les désirs deviendront un devoir, voire une *loi*. On se fera non seulement un plaisir mais une obligation réelle de se comporter selon ces désirs. Dans ce cas, la consigne explicite n'est même pas toujours nécessaire. On cherchera souvent à la prévenir. On ne l'attendra pas, on ira à sa rencontre, on tâchera de la *deviner*.

Mais c'est là une obligation très exclusive. Non seulement elle ne sera pas élargie et étendue à d'autres autorités, elle sera même si jalousement gardée pour le seul objet des sentiments que toute éventualité d'accorder le même comportement à quelqu'un d'autre sera considérée presque comme une profanation, comme une trahison...

Or, les cas de ce genre sont relativement rares. La plupart des obligations, à l'école, sont d'un caractère général,

(1) Voir à ce sujet l'excellent exposé des théories diverses, et particulièrement celle de M. Bovet, sur les conditions de l'obligation, dans le récent ouvrage de M. PIAGET: *Le jugement moral chez l'enfant*. Voir aussi: P. FAUCONNET: *La responsabilité*.

objectif, commun à toutes les écoles, à tous les maîtres et à tous les élèves. Ce sont des obligations et des devoirs imposés par une autorité supérieure, anonyme, celle de l'Ecole tout court et à laquelle tout écolier est tenu de se soumettre dès son entrée dans cette nouvelle société. Les consignes de cette autorité, l'élève les reçoit dès le premier moment *par la simple imitation d'abord*. C'est la puissance de la tradition. Il considère toute consigne scolaire comme répondant à des devoirs réels qu'impose cette société dans laquelle il vient d'être incorporé et dont le plus compétent et le plus fort, le chef, c'est le maître. Il accepte donc naturellement les consignes de ce chef, *a priori*, comme il en accepterait du chef de toute autre société où il serait admis (comme il acceptait, du moins jusqu'à une certaine époque, celles de ses parents), parce qu'il se sent faible, ignorant, dépaysé, et éprouve le besoin de s'adapter.

Dans ce sens, le devoir scolaire est *objectif, antérieur au respect personnel pour le maître*, et dépend peu de lui. Tel est le caractère de toutes les valeurs scolaires. En effet, certaines de celles-ci peuvent changer, baisser aux yeux de l'élève, selon l'esprit du groupe auquel il appartient, sans que le respect pour le maître y soit pour beaucoup. Il est même certain qu'avec l'âge, les obligations et les sanctions scolaires en général, perdent beaucoup de leur importance, alors que le maître peut personnellement être apprécié davantage. D'autre part, les sanctions (notations et classements, par exemple), peuvent, par elles-mêmes, être encore considérées beaucoup sans que le maître soit respecté (ce ne sont, naturellement, que ses sanctions à lui qui compteront peu) (1).

Il découle de tout ce qui vient d'être dit que l'injustice imputée au maître à la suite d'un manque de respect pour lui ne constitue pas une non-admission de l'obligation scolaire. Ce n'est qu'une révolte contre un chef considéré *indigne* de juger, de statuer et surtout de sanctionner. Ses sanctions sont d'ailleurs plus ou moins méprisées. Mais, alors que les récompenses ne comptent pas beaucoup et ne sont pas très convoitées, les punitions, bien que diminuant peu la personnalité de l'élève, n'en font pas moins enrager surtout comme étant « injustes ».

(1) Le maître peut même dénoncer volontairement certaines valeurs scolaires sans en être aucunement diminué. J'ai essayé une fois moi-même, par suite de certaines considérations pédagogiques, de miner le prestige excessif des notes et classements en les distribuant intentionnellement avec une générosité méprisante. Je suis, en effet, arrivé à mon but pour ce qui était de mes propres notes (sans toutefois avoir réussi de même pour celles des autres professeurs de l'établissement qui tenaient à entretenir un intérêt exagéré pour les classements et notes chiffrées) mais je n'ai constaté aucune atteinte au sentiment de respect que les élèves avaient pour moi auparavant.

Un fait curieux est toutefois à noter, c'est que, en principe, on ne se plaint pas de l'existence même des punitions. Cette « institution » est généralement reconnue et admise, à l'école comme dans la famille, et on ne fait que surveiller son bon fonctionnement.

— très juste, elle punissait la première de la classe comme la dernière ; — très juste, il ne punissait que quand on le méritait ; — elle ne me punissait que quand je le méritais, me grondait comme les autres quand je le méritais ; — elle savait comment récompenser et donnait des punitions à celles qui le méritaient ; — elle donnait à chacune ce qu'elle méritait, quand je le méritais (c'est une préférence de la maîtresse qui parle), elle me réprimandait comme les autres.

Une exception pourrait être faite au sujet de châtiments corporels qui révoltent par eux-mêmes et éveillent des sentiments de rancune et un désir de vengeance, indépendamment de la gravité de la faute. Mais si cette espèce de punitions est ressentie comme injure plus que toute autre sanction, c'est essentiellement parce que les élèves savent déjà que frapper est interdit à l'école. Et encore n'est-on révolté que lorsque le maître a la main un peu trop leste (1)... Car, hélas ! il y a encore des maîtres qui ne peuvent s'empêcher d'user de ce moyen. Celui-ci est, en effet, le plus expéditif, sinon le plus efficace, momentanément du moins, pour le règlement d'une faute autant que pour le propre soulagement du maître... C'est d'autant plus tentant qu'il y a des enfants qui, par leur éducation domestique, semblent ne pas reconnaître d'autre argument que la claque... Il y a certes des différences personnelles dans la sensibilité et la réactivité des enfants aux punitions en général et aux châtiments corporels en particulier. Mais c'est avant tout une affaire d'« habitude » et de « mœurs » du pays. Dans les établissements scolaires d'un pays où les châtiments corporels sont de règle, les élèves les reçoivent certainement avec plus de « philosophie » et avec beaucoup moins de ressentiments contre le maître que cela n'arrive dans nos écoles à nous où ce moyen est proscrit officiellement (2).

Ce qui révolte dans les châtiments corporels c'est essentiellement l'humiliation. C'est du reste, aussi ce qu'on cherche surtout à obtenir. En frappant un enfant, on veut moins

(1) « Je ne l'aimais pas, nous écrit un élève, parce qu'il donnait des coups de règle sur la main quand on était en retard, même si ce n'était pas de notre faute. Si on était la main, un coup de règle de plus. Dans ses récompenses il n'était pas juste non plus. Et la règle marchait toujours, ainsi que les zéros en devoirs » (*M* 11 — *M* 29 père).

(2) Dans certains cas, un enfant admet à la rigueur de recevoir des coups d'une personne déterminée (pour la plupart du père ou de la mère), mais il n'en souffrira aucunement de la part d'une autre. Le cas échéant, ce seront des protestations interminables : « De quel droit m'a-t-il frappé » ?...

lui faire du mal que le rendre honteux. L'enfant lui-même finit par souffrir moralement plutôt que physiquement, par craindre moins la douleur physique que la honte, la dépréciation sociale et morale. Les enfants habitués aux punitions sont en réalité habitués au fait abstrait d'être punis, si bien que la punition ne produit plus sur eux aucune impression *morale* pénible. Car il va de soi que la douleur physique reste toujours la même, et l'on ne pourrait parler d'un endurcissement physique que par métaphore. L'enfant s'est tout simplement réconcilié avec son sort moral ou bien il est arrivé à mépriser celui qui le punit. Il est donc un découragé, un désespéré ou un insoumis. Il peut même arriver à tirer parti de ce fait et y trouver un moyen de rehaussement. Il se mettra à crâner, à se vanter d'être souvent battu et de savoir supporter les coups héroïquement sans pleurer. Ce comportement est en grande estime chez les garçons. Le châtimement corporel est donc lui aussi conditionné presque entièrement par les facteurs personnels et affectivo-moraux.

Mais si les châtimements corporels ont été bannis de la pratique scolaire, il existe encore, à l'école, d'autres punitions causant tout autant de souffrance morale sinon davantage : notes, observations, points, retenues, renvois, exclusion, — dont le but unique est d'atteindre l'amour-propre de l'élève. Il y a encore les sermons, et surtout l'ironie, cette flagellation publique par la parole qui rabaisse l'élève, lui donne un sentiment d'infériorité et de faiblesse, puisque, en faisant rire de lui ses camarades, le maître lui enlève son seul soutien. C'est là, du reste, le désir secret du maître, — isoler le fautif, le mettre en une sorte de quarantaine morale. Aussi l'ironie est-elle une des punitions des plus rudes et c'est aussi pourquoi elle est si détestée. Les privations de liberté, comme toute autre privation de plaisir, de même que toute contrainte à un surcroît de travail, contiennent certainement un peu la tendance primitive à causer de la peine physique. Mais l'élément moral y est encore le plus puissant ou, du moins, c'est le but que l'on poursuit. Aussi, dans la plupart des cas, l'élève y sent une forte injure à son Moi moral et en est très affecté. Le sentiment d'arnertume ne manquera pas de tourner en animosité contre le maître.

En faisant abstraction des marques extérieures des sentiments que le maître peut avoir pour l'élève et qui n'ont qu'un rapport très lointain avec la justice proprement dite, celle-ci devrait donc, pour ne pas devenir cause de ressentiment contre le maître : a) être en principe reconnue et admise comme *naturelle* et *générale* afin d'être sentie le

moins possible comme une atteinte injurieuse à la personnalité de l'élève ; b) être objective et, en quelque sorte, *automatique*, c'est-à-dire avoir l'air d'émaner d'une loi *impersonnelle* et quasi supérieure au maître lui-même et indépendante de lui ; c) être *mesurée* à la faute commise par un barème compréhensible et contrôlable par l'élève.

Il va de soi que nous ne voulons nullement justifier ici le système de justice scolaire ni même lui apporter des correctifs. Nous avons seulement cherché à dégager les conditions psychologiques dans lesquelles elle peut avoir le moins de chances de devenir la cause d'une attitude affective négative à l'égard du maître.

Nous dépasserions infiniment notre sujet si nous entrions dans les détails de la psychologie de la justice scolaire qui devrait faire l'objet d'une étude spéciale. Ce que nous avons voulu montrer, c'est surtout le caractère essentiellement subjectif et personnel de cette justice, ainsi que de son appréciation, et puis le caractère affectif de la réaction à cette justice. Et enfin, que tout cela est encore éminemment conditionné par le caractère du milieu scolaire et, avant tout, par l'attitude que l'élève avait déjà *préalablement* à l'égard du maître, soit de façon individuelle, soit comme membre de la collectivité à laquelle il appartient.

CHAPITRE VIII

CHIFFRES ET DONNÉES GÉNÉRALES

Ainsi que nous l'avons fait pour la partie du maître, nous essayerons de tirer quelques chiffres des données de notre enquête parmi les élèves. Le nombre de témoignages a été, ici, beaucoup plus grand. Cependant nous ne chercherons à présenter ces données, pas plus que celles de la première partie, comme résultats acquis. On se rendra compte de la critique à laquelle nous soumettrons nous-mêmes l'interprétation des chiffres obtenus. Ce ne sont pour nous que des indications intéressantes, peut-être aussi utiles, rien de plus. Il y aura encore un certain intérêt à les comparer à celles que nous avons pu tirer des témoignages des maîtres. Collationnées, quelques-unes d'entre elles se complèteront de façon avantageuse ; d'autres se trouveront aussi corroborées. Les faits pourront peut-être avoir plus de signification que nous n'avons voulu leur en accorder.

I. Age et Sexe.

Lorsque nous nous mettons à interpréter les rapports numériques d'âges et de sexes respectifs des maîtres et des élèves, certaines difficultés se dressent devant nous.

Et tout d'abord, la valeur des renseignements donnés par les élèves sur les âges des maîtres. Ces données, en quelle mesure se rapprochent-elles des âges réels ?

D'une façon générale, l'élève ne connaît pas l'âge de son maître et il doit l'estimer à sa tête. Or, rien de moins sûr que cette évaluation. Il faut, en effet, avoir déjà accumulé une foule de renseignements, d'observations et de comparaisons relatives à l'aspect extérieur de ceux dont on connaît habituellement l'âge réel pour pouvoir ensuite se prononcer sur l'âge probable de quelqu'un. Bien des adultes n'y excellent pas, à plus forte raison est-ce difficile pour des enfants dont la notion du temps et de son action sur l'aspect extérieur du corps humain ne peut pas

encore être très développée. Ce n'est pas que la jeunesse n'observe pas les différences d'aspect ou d'allure des individus de son entourage. Seulement, la question d'âge, ou le rapport numérique de la durée d'existence de leur prochain, *l'adulte* (pas de leurs *contemporains* : amis, frères, sœurs, etc., où la question d'âge joue un rôle important que l'on sait), avec son aspect physique, ne les préoccupe pas. Il serait même assez intéressant d'étudier spécialement le développement, chez l'enfant, de cette notion d'âge. Ses évaluations doivent certainement pécher souvent par de graves erreurs (1).

Si nous avons quand même pris note de l'âge du maître indiqué par l'élève, ce n'est qu'à titre de renseignements approximatifs et tout à fait relatifs. Il faut cependant noter qu'une grande partie des renseignements que nous avons pu réunir nous ont été fournis par des personnes ayant déjà franchi l'enfance. Or, une estimation d'âge faite rétrospectivement par un adulte, mérite d'être appréciée comme plus ou moins proche de la réalité. Dans ce cas, ce n'est pas naturellement le souvenir d'un chiffre qui réapparaît mais l'image de l'aspect physique de la personne en question ; l'estimation de l'âge est alors *actuelle*.

A examiner les rapports d'âges respectifs (v. Tableaux S et A, p. 247) on constate quelques agglomérations assez distinctes. Ainsi, pour les élèves des deux sexes entre 7 et 10 ans, les préférences vont surtout aux maîtres et aux maîtresses âgées de 21 à 30 ans, avec une légère accentuation en faveur de ces dernières ; au cours supérieur (11 à 14 ans), ce sont les hommes les plus favorisés, et l'âge « privilégié » s'étend jusqu'à 40 ans.

Au tableau des *antipathies*, les données sont plus éparpillées ; on trouve cependant, pour les antipathies d'élèves de 11 à 14 ans, une « gravitation » assez sensible autour des maîtres de 26 à 45 ans. Un fait curieux : alors que la sympathie va jusqu'au « plafond » des âges des maîtres, l'antipathie semble épargner l'âge avancé, « immunisé » en quelque sorte contre une attitude négative de la part des élèves. La cause en est peut-être la sagesse, l'indulgence que l'âge apporte, la bonté qui vient à la suite de l'effacement de certaines ambitions, ce calme, cette sérénité d'âme qu'on aime tant chez les grands-parents et qui ont tant d'attrait sur la jeunesse.

(1) Selon les indications de quelques institutrices, les enfants ont, jusqu'à un certain âge, tendance à *vieillir*, c'est-à-dire à surévaluer l'âge de leur maître. Pour notre part, nous avons pu relever, dans les réponses d'enfants concernant le même maître (identifié d'après certains signalements), des variations allant parfois jusqu'à dix et quinze ans.

TABLEAU (S.)

Le maître le plus sympathique

Élèves :		MAITRES : Age et sexe																TOTAL
Age	Sexe	20 a. - 25 a.		26 a. - 30 a.		31 a. - 35 a.		36 a. - 40 a.		41 a. - 45 a.		46 a. - 50 a.		51 a. - 55 a.		au dessus de 56 a.		
		M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
7 a. - 10 a.	M	16	16	11	11	6	5	4	1	2	3	2		1		3		81
	F	11	15	4	14	2	3	4	3		5	2				2	1	66
11 a. - 14 a.	M	21	19	23	7	16	6	20	10	9	4	10	3	8	1	8	1	166
	F	8	9	5	23	9	15	12	15		13		10	1	1	3	5	129
Au-dessus de 15 a.	M				1	7		6		2	1	3		1		2		23
	F		2		6		8	2	5		2		3		1	1		30
		56	61	43	62	40	37	48	34	13	28	17	16	11	3	19	7	495

TABLEAU (A.)

Le maître le moins sympathique

Élèves :		MAITRES : Age et sexe																TOTAL
Age	Sexe	20 a.-25 a.		a.-30 a.		31 a.-35 a.		36 a.-40 a.		41 a.-45 a.		46 a.-50 a.		51 a.-55 a.		au-dessus de 15 a.		
		M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
7 a.-10 a.	M	4	3	11	5	2		6	3	3	1	1	1			3		43
	F	2	3	1	5	1	3	1	6		5		5		1		1	34
11 a.-11 a.	M	3	3	11	7	16	18	19	19	13	2	8	1	1	1	6		128
	F		2	1	11	2	9	3	13	8	12	2	10	1	4		7	85
Au-dessus de 15 a.	M			1	1	5		6	1	3		4		1		1		23
	F				3		1	2	4		6	1	6		1		1	25
		9	11	25	32	26	31	37	46	27	26	16	23	3	7	10	9	338

Le fait le plus frappant dans les deux tableaux, c'est l'abondance d'affectivité, en sympathie comme en antipathie, chez les élèves de 11 à 14 ans, garçons ou filles. A partir de 15 ans, il y a une forte chute générale ; on y constate pourtant, une intensité d'affectivité plus grande chez les jeunes filles que chez les jeunes gens. Chose plus frappante encore : alors que, pour les âges précédents (7 à 10 ans), l'antipathie est bien moins fréquente que la sympathie, elle le devient davantage à partir de 11 ans.

Le fait de l'augmentation, à cette époque, de la « polarisation » affective en général dans les rapports de l'élève avec le maître, est aussi corroboré par les données chiffrées de la première partie. L'adolescent est plus sensible, plus susceptible ; aussi oublie-t-il moins rapidement et pardonne-t-il plus difficilement. D'autre part, il a aussi beaucoup plus d'occasions et de raisons d'adopter une attitude affective dans ses rapports avec les adultes. Le besoin d'amitiés est très grand. D'autres tendances impérieuses se déclarent aussi et se manifestent avec insistance. L'idéalisation est facile et crée des admirations excessives. Mais les attitudes négatives ne sont pas moins nombreuses. Il y a d'abord le fait très fréquent, où l'adolescent qui commence déjà à se considérer majeur et libre est aux prises avec ses « tuteurs » ou ses mentors pour des raisons d'indépendance. Et par suite de sa tendance excessive à affirmer sa personnalité, qu'il sent d'ailleurs vaguement faible et imparfaite, par suite enfin des doutes en sa valeur réelle, il en est aussi plus jaloux, et le moindre manquement à sa dignité le blesse profondément. Or, l'adulte s'obstine justement à le considérer encore comme un enfant et à ne pas vouloir l'affranchir de sa tutelle, à le négliger ou à le dédaigner. D'autre part, c'est aussi l'âge où l'on commence à *critiquer* les adultes, ces « adversaires » qu'on est *obligé* de respecter. On a d'ailleurs aussi des idées très fantaisistes, des idéals chimériques que l'on voudrait à tout prix voir dans la *réalité* des hommes et des choses, et on est très fâché d'être démenti par les faits. Les exigences à l'égard du maître deviennent donc plus grandes, la critique plus sûre et plus acerbe. Tous ces facteurs transposés dans la vie scolaire, on conçoit bien des conflits qu'ils peuvent provoquer et qui tourneront facilement en attitudes affectives négatives.

II. Aspect extérieur.

Nous avons déjà vu en partie chez le maître la place que peut tenir, dans une attitude affective, l'aspect extérieur du sujet. Il est certain que ce facteur doit être beaucoup

plus important chez l'élève, celui-ci étant, par suite de son jeune âge, enclin à céder à l'impression première et immédiate bien plus qu'au raisonnement sobre et objectif.

Pourtant il est souvent difficile de dire en quelle mesure l'aspect physique est cause ou effet de l'attitude affective que l'on a pour une personne donnée. Des considérations d'ordres divers peuvent teindre et modifier nos jugements esthétiques de façons très variées ou appeler ceux-ci à leur secours.

Mais examinons le tableau d'appréciations esthétiques de l'aspect physique du maître dans les deux groupes (S — sympathiques ; A — antipathiques) :

	S.	A.
Beaux	55, 0 %	30, 0 %
Moyens	39, 7 %	25, 3 %
Laid	5, 3 %	44, 7 %
	100 %	100 %

Dans le premier groupe, on le voit, plus de la moitié sont déclarés beaux; les moyens tenant le milieu, les laids ne constituent qu'un très petit nombre — 5,3 %. Dans la deuxième groupe, la beauté occupe encore une place considérable, mais que dire de la laideur qui semble y faire ravage...

Cependant, les chiffres bruts sont loin d'exprimer l'extrême variété des commentaires qui accompagnent les jugements esthétiques dans les deux cas.

En S, la beauté médiocre et surtout la laideur manifeste sont habituellement suivies d'une sorte d'excuse, comme si l'on voulait atténuer la disgrâce naturelle, lui trouver une compensation dans l'expression « dynamique » de la figure ou dans l'allure générale :

— Physionomie intelligente ; — pas joli mais visage intéressant ; — laid mais sympathique ; — laid mais devenant beau en parlant ; — laide mais gracieuse ; — charmante sans être belle.

En A, c'est au contraire la *présence de la beauté* qui requiert un « mais », en faisant encore appel à l'expression dynamique :

Assez jolie mais très nerveuse, mouvements saccadés ; — très beau corps mais visage plutôt désagréable ; — elle se faisait belle ; — beau mâle ; etc.

En revanche, la médiocrité physique et particulièrement la laideur et les déformations sont dénoncées presque avec une sorte de satisfaction :

Figure quelconque, insignifiante, un peu campagne ; — visage joufflu et rouge, yeux qu'elle savait rendre menaçants pour nous inspirer de la crainte ; — portait une perruque qu'elle arrangeait souvent et qui se déplaçait à la suite de ses mouvements répétés

car elle parlait toujours en levant les bras et en secouant la tête ; — laide, démarche comique ; — physique glacial ; — très forte, masculine ; — figure chevaline ; — laide comme un singe.

La mise du maître, sa tenue en général n'ont pas beaucoup de chances de déterminer une attitude affective prononcée. Il est pourtant sûr qu'ils peuvent, chez certains élèves, produire de l'effet, de l'intérêt, de l'admiration même. Surtout chez les filles, particulièrement sensibles sur ce chapitre. La mise du maître est souvent, elle aussi, sujette à des commentaires subjectifs en fonction du sentiment que l'on a pour celui-ci et dont elle subit le choc en retour plutôt qu'elle ne l'influence. Cela apparaît nettement lorsqu'on compare les jugements des élèves concernant l'élégance et la recherche. Alors que chez l'un celles-ci plaisent et sont approuvées, chez un autre elles s'attirent des réflexions peu bienveillantes :

— Souci de se rajeunir et de faire de l'effet ; — recherche quelquefois d'un goût douteux ; — recherche qui tournait souvent au ridicule ; — du luxe surtout, des bijoux nombreux, aux doigts, au cou et aux oreilles ; — elle manquait de goût malgré sa riche garde-robe ; — se pavanait ; beaucoup de rouge et de poudre ; etc.

Ajoutons à propos que le « chic » extérieur est beaucoup plus fréquemment noté en A qu'en S : 48,4 % contre 26,2 %. Par contre, le maître aimé l'emporte doublement sur l'autre pour ce qui est de la mise modeste, simple, correcte, soignée et propre : 70 % contre 35 %. Du reste, il faut supposer, suivant les données des élèves, que le groupe A contient un nombre assez élevé de maîtres dont la tenue est peu soignée (16,5 %), alors qu'en S on n'en compte que 3,8 %.

Les élèves semblent donc rechercher chez leurs maîtres moins l'extraordinaire, l'effet éclatant, la course après la mode et le luxe, que la modestie, la simplicité, la propreté et l'ordre, et surtout le bon goût. La raison en doit certainement être d'ordre social, — la mise trop luxueuse ou trop recherchée donne souvent une impression d'*orgueil* et témoigne d'un désir de se mettre au-dessus des autres, de les dédaigner. Or, si elle n'arrive pas, par certaines qualités réelles, à se faire *admirer*, elle devient inévitablement désagréable, comme chose factice, déplacée. Dans ce cas, la recherche excessive, loin d'imposer, n'arrive qu'à produire une mauvaise impression. En ce qui concerne le maître, on ajoutera encore, au manque de goût, d'autres défauts, tels que : absence de sérieux ou défaut de moralité... Il y a lieu de toute façon, d'ajouter que tous ces jugements sont conditionnés en grande partie par l'âge et le sexe (du maître aussi bien que celui des élèves) ainsi que par le milieu.

III. Caractère. — Sociabilité.

La grande majorité des maîtres appartenant au groupe S (81 %) sont déclarés être toujours de bonne humeur. Les autres sont pour la plupart sérieux et, en quelques cas exceptionnels, plus ou moins bourrus. Dans le groupe A, la bonne humeur fait défaut d'une façon générale (80 %) : — toujours de mauvaise humeur ; — toujours l'air fâché ; — sombre, caractère fermé. Dans les cas peu nombreux (14 %) où le maître est jovial, cette qualité positive est critiquée méchamment : — jovial au moment où il était un peu gris... ; — faisait des plaisanteries déplacées ; — plaisantait sottement ; — jouait au lieu d'instruire.

On retrouvera la même attitude dans les réponses à la question : Le maître était-il communicatif ou non ? — En S, on ne constate pas moins de 70 % de réponses affirmatives, alors qu'en A, 59 % des maîtres sont déclarés taciturnes. La loquacité elle-même est tout différemment appréciée dans les deux groupes. En S, le maître communicatif est un causeur, « quelqu'un qui aime à causer sans pour cela être bavard », alors qu'en A on le dit bavard, grand débiteur de bêtises. Le silencieux n'est pas autrement traité dans les deux cas : ici, c'est quelqu'un qui n'aime pas parler beaucoup ou qui « ne parle que lorsqu'il le faut » ; là, c'est un « poseur »...

IV. Sévérité.

Ce spectre qu'on agite si souvent et sur lequel on entend tant de choses différentes, quel rôle joue-t-il dans les rapports affectifs entre élève et maître ? La sévérité est-elle admise ou condamnée, et dans quelles conditions ?

En S, plus de la moitié ne sont pas sévères ; ils aiment à plaisanter, ils sont bons et polis, ils ont un bon cœur (la sévérité étant parfois assimilée à la méchanceté de caractère) ou bien ils sont seulement sérieux. Cependant on est surpris de constater encore ici un nombre très grand de maîtres sévères : 42,7 %. Seulement ce sont les élèves eux-mêmes qui se mettent à justifier ce phénomène :

— Sévère mais juste, homme de discipline ; — sévère mais pas tyrannique ni cruel ; — sévère seulement à l'égard des turbulents ; — sévère mais bon ; — sévère mais intelligemment ; — sévère en classe mais amical dehors.

La sévérité se présente tout autrement lorsqu'il s'agit du maître antipathique. Le manque de sévérité qu'on note ici chez une partie des maîtres (20 %), est le plus souvent noté avec dédain comme faiblesse de caractère ou comme

négligence professionnelle. Mais la majorité écrasante de ce groupe : 78,2 % se plaint d'une sévérité sans réserve et qui est durement critiquée :

— Sévère mais sans autorité ; — sévère sottement ; — sévère mais savait-il seulement pourquoi !... — sévère mais sans intelligence ; — sévère mais seulement pour les pauvres.

C'est qu'il y a sévérité et il y a sévérité. L'une est admise volontiers, son utilité est reconnue. L'autre rebute et fait des rebelles (celle par exemple, qui a pour principe de ne rien laisser passer, de garder toujours une dureté dans le ton, ou encore celle qui, comme le dit M. Paul Bernard, fait du mécontentement perpétuel une politique...)

V. Discipline.

Du point de vue ordre et discipline en classe, les maîtres aimés semblent être de beaucoup les plus favorisés : 93,6 %. Le nombre est très restreint (6,4 %) de ceux qui n'ont dans leurs classes qu'une discipline insuffisante. Le maître aimé a, en général, une discipline « impeccable », « excellente », « exemplaire ». Il a une autorité ou une dignité naturelles. Il a de la discipline « parce qu'il aime ses élèves » ou bien « parce qu'il est aimé d'eux » ; on a pour lui « un respect profond » et un « désir de ne pas le contrarier ». Il emploie aussi les réprimandes à côté des éloges mais recourt peu aux punitions, — « il n'en a pas beaucoup besoin ».

Dans le groupe A, ceux qui ont de la discipline forment encore un grand contingent (59 %) seulement leur discipline est bien moins appréciée :

— Oui, il avait de la discipline, mais rien qu'en apparence et encore imposée par la force ; — oui, grâce à une dictature (!) ; — on restait tranquille par peur ; — toujours par la peur, par crainte de tomber dans sa mauvaise rancune ; — régime de terreur ; — oui, évidemment, on ne pouvait pas remuer le petit doigt, nous osions à peine nous moucher ; — oui, parce qu'elle était trop méchante ; — réprimandes trop fréquentes, aucun éloge de l'effort.

Comme on le voit, les élèves distinguent bien entre une discipline acceptée volontairement et par sympathie et celle qui leur est imposée du dehors par la force.

VI. Obéissance.

La question d'obéissance ne présente, évidemment, qu'un aspect particulier de celle qui a trait à la discipline.

En dehors de quelques renseignements complémentaires, elle peut donc lui servir de contrôle.

Dans le groupe S, seulement 4,5 % des maîtres sont obéis d'une façon peu satisfaisante ; tous les autres bénéficient d'une obéissance plus ou moins complète de la part des élèves. Leurs ordres sont exécutés « à la lettre », « toujours comme il le désirait », « immédiatement », et pour la plupart avec un empressement sincère. Bien mieux, on exécute leurs ordres « avec joie », « avec amour », « de tout le cœur ». C'est « l'idylle », ici.

En A, ceux des maîtres qui savent imposer la discipline se font naturellement obéir. Leur nombre ne serait pourtant que de 48 %. L'exécution de leurs ordres se fait « sans désir », sans empressement, ou avec un empressement simulé. On n'a pas le sentiment net d'une véritable obligation :

Leurs ordres sont faits : — comme chose sans importance ; vite mais en cherchant toujours à ne pas faire précisément selon l'ordre ; — avec retard ; — comme un lourd fardeau dont on veut se débarrasser au plus vite ; — par la peur mais sans plaisir ; — à contre-cœur, à la hâte, afin d'en finir ; — avec haine.

VII. Punitions.

Très souvent, l'élève croit reconnaître les sentiments du maître envers lui d'après les punitions qu'il lui inflige ou d'après les récompenses qu'il lui accorde. Aussi les sanctions scolaires sont-elles, comme il a déjà été dit, une source de malentendus, de conflits, de rancunes et de haines. Nous touchons à un facteur important des attitudes affectives à l'école. Voyons donc les corrélations numériques.

En S, on trouve nombre d'élèves (16 %) déclarant n'avoir jamais été punis par le maître aimé : « il n'aimait pas punir » ou bien « il ne punissait pas mais donnait des conseils ». C'est donc surtout le maître qui était « bon », mais les élèves eux aussi y avaient leur part : — on n'en avait pas besoin ; — je travaillais bien, je savais toujours mes leçons ; — je faisais tout ce qu'il me disait. Mais la majorité écrasante (70,8 %) avouent pourtant avoir été de temps en temps punis. Il y en a aussi (13 %) qui l'étaient même assez fréquemment. Seulement dans la plupart de ces cas, l'élève reconnaît avoir été puni justement : — oui, parce que je le dérangeais ; — quand je le méritais ; — oui, et toujours justement. Les punitions du maître aimé sont approuvées d'une façon générale : « pour nous obliger à travailler » ; « quand on méritait de nous faire comprendre (*sic*) qu'on avait fait mal ».

Le fait de rendre justice au maître et d'accepter ses

punitions est significatif. Il est aussi général. Nous en avons déjà parlé ailleurs.

Mais le plus surprenant c'est que, dans le groupe A, 60,7 % des élèves déclarent n'avoir été punis par le maître non aimé que rarement ou même très rarement. Et il y en a qui affirment avoir été punis moins que les autres ou même n'avoir jamais été punis. On ne trouve que 39,3 % qui se plaignent de punitions ou de blâmes trop fréquents ou excessifs. Il est naturellement possible que les punitions appliquées seulement à des camarades puissent, par sympathie pour ceux-ci, éveiller une antipathie à l'égard du maître sans qu'on ait été soi-même puni souvent. Du reste, nous verrons cela à propos de la question concernant la fréquence des punitions dont étaient l'objet les autres élèves de la classe.

A ce sujet on trouve encore, en S, une grande majorité (76,7 %) de réponses négatives ou exprimées avec réserve ; — rarement ; — jamais ; — il n'en avait pas besoin, on lui obéissait ; — en principe il ne se servait pas de punitions corporelles. Cependant il y a aussi un nombre assez grand de réponses (23,3 %) où l'on signale des punitions fréquentes et parfois même assez sévères, y compris les coups. Seulement dans tous ces cas, on cherche à « réhabiliter » le maître. Les sanctions sont reconnues justes, les punitions méritées et mesurées à la culpabilité : — quand il le fallait ; — quand on le méritait ; — rien que les mauvais. On voit donc, ici, que la sympathie pour le maître peut l'emporter sur celle que l'on a pour les camarades ; ou bien encore qu'une justice rétributive dont on profite personnellement fait taire la sympathie pour le prochain.

En A, ce sont les réponses affirmatives qui représentent la grande majorité, 64 % : — très fréquemment ; — presque tous les jours ; — souvent, toute la classe ; — deux ou trois à chaque leçon ; — commençait par un bout de la classe et finissait par l'autre. Cependant il y a plus d'un tiers des réponses qui sont négatives, catégoriques ou avec réserve ; on n'y trouve certes pas une disculpation absolue du maître, comme c'est le cas en S, mais on n'y relève pas non plus l'accusation d'injustice ou de sévérité exagérée.

Nous pouvons donc, de ce qui précède, conclure ceci : a) Si la punition peut, dans une large mesure, (et même lorsqu'on la voit seulement appliquée à d'autres) déterminer de l'antipathie, elle n'en est pourtant pas un facteur nécessaire ; b) A elle seule, elle ne détermine pas toujours de l'antipathie ; elle peut même souvent coexister avec la sympathie.

VIII. Crainte.

La crainte dépend naturellement de la sévérité du maître, de la fréquence des punitions qu'il a l'habitude d'infliger. Mais on peut aussi craindre quelqu'un sans avoir jamais essuyé les effets de sa puissance et même sans s'être rendu exactement compte de l'étendue de celle-ci (peut-être bien même justement à cause de cela...).

Or, il se trouve que, à la question : les élèves le craignaient-ils ? — les réponses affirmatives et négatives se partagent en S presque également. On n'y voit donc pas de corrélation avec l'attitude affective pour le maître. Il faudrait peut-être distinguer entre les âges, les plus jeunes étant certainement plus sujets à la crainte que les grands. Il doit y avoir aussi des différences entre les sexes. La manière dont on explique la crainte ressentie, n'est pas sans intérêt : — crainte de lui déplaire ; — crainte surtout de l'affliger ; — crainte de démeriter à ses yeux. Il y a aussi des craintes irraisonnées, celle par exemple de l'enfant farouche qui, au début de la scolarité, fuit le maître, se tait opiniâtrement, ne veut pas rester en classe,

En A, la crainte prédomine sensiblement ; elle est indiquée dans 62,5 % de cas contre 37,5 %. Les motifs invoqués ici sont, on se l'imagine, très différents de ceux donnés en S. Les réponses affirmatives sont exprimées en termes énergiques : — oh ! oui, beaucoup même ; — dame ! il tapait... — oui, comme le mouton du loup ; — oui, et puis on le détestait beaucoup. L'absence de crainte est, elle aussi, souvent vigoureusement soulignée ; — mais pas du tout, au contraire ; — non, j'étais trop fier (*sic*) pour le craindre ; — non, à cause du peu d'importance de la matière qu'elle enseignait. Ces deux dernières explications sont très significatives. C'est que, à l'égard de certains maîtres non aimés, c'est une sorte de question d'honneur de crâner, de ne pas se montrer craintif. Aux yeux des élèves, un tel maître semble ne pas mériter d'être craint (et cela malgré les punitions) ; on lui dénie le droit de commander et d'appliquer des sanctions. L'autre considération est encore de grande importance. C'est que, souvent, l'estime pour le maître dépend de l'importance accordée à la matière qu'il enseigne. Dans le cas où celle-ci occupe une place secondaire dans le programme (par exemple : chant, gymnastique, dessin, travaux manuels), le maître est considéré lui-même comme occupant un rang inférieur par rapport aux autres professeurs. Ses sanctions, loin de faire peur (puisqu'elles ne peuvent pas exercer une grande influence sur le succès scolaire en général), n'ont à l'ordi-

naire d'autre effet que de rendre plus tendues ses relations avec les élèves.

Ainsi, il y a deux craintes, l'une : « *matérielle* », celle des sanctions effectives, des souffrances physiques ; l'autre « *morale* » — celle du blâme de celui qu'on respecte et à l'opinion duquel on tient beaucoup. La première se marque surtout par rapport au maître antipathique, la seconde par rapport au maître respecté ou aimé. Dans les deux cas, une consigne donnée sera exécutée par crainte, mais celle-ci ne sera pas la même (Du reste, l'exécution elle non plus ne sera pas effectuée de la même façon).

IX. Bons élèves et mauvais élèves.

A toutes ces questions se rattache évidemment celle qui a trait à la place qu'occupe l'élève en classe en tant qu'élève. Le bon élève sait qu'on a pour lui de la considération et de la confiance, peut-être aussi un peu plus d'indulgence ; il est naturellement plus familier avec le maître, se comporte vis à vis de lui avec bienveillance. Le cancre, lui, mal coté, souvent blâmé et humilié, ne peut pas ne pas garder une dent contre le maître. Nous pourrions donc, *a priori*, attendre que la presque totalité du groupe S soit formée de bons élèves, tandis que le groupe A abonderait en mauvais. Les données de notre enquête sont pourtant moins absolues, moins simples. En voici le tableau :

	S.	A.
Excellents	9,4 %	4,7 %
Bons	68,0 %	40,7 %
Moyens	18,7 %	32,8 %
Mauvais	0,5 %	17,0 %
Douteux	3,4 %	4,8 %
	100 %	100 %

Ainsi nous trouvons, en S, une grande majorité de bons élèves, dont une partie excellents ; mais il y a aussi une quantité remarquable de médiocres, plus quelques mauvais, et enfin nombre d'élèves disant ignorer la considération que le maître avait pour eux, ce qui équivaldrait plutôt à une réponse défavorable. Par contre, dans le groupe A, si le nombre d'élèves médiocres et mauvais est assez élevé, celui des bons élèves est encore très grand, et on en trouve aussi parmi ceux-ci d'excellents (et même un premier de la classe).

Il s'ensuivrait donc qu'on peut ne pas aimer un maître alors même qu'il vous considère bon ou excellent élève. Et, d'autre part, on peut avoir pour lui de la sympathie même dans le cas où l'on occupe une place modeste dans la classe en tant qu'élève.

X. Affectivité et rendement scolaire.

Nous arrivons ici à un groupe de questions qui comptent parmi les plus importantes de notre recherche et en forment, pour ainsi dire, le couronnement.

Et d'abord celle-ci : En quelle mesure les rapports affectifs entre maître et élèves influent-ils sur le rendement scolaire ? Autrement dit, l'élève travaille-t-il pour le maître aimé ou détesté comme pour les autres ?

20,5 % des élèves du groupe S répondent spontanément à cette dernière question : — pour lui plus que pour les autres professeurs ; — avec une application toute particulière ; — avec une certaine ambition ; — pour ses matières à lui, j'étais toujours le mieux préparé ; — toujours avec plus d'efforts ; — toujours mieux, parce que j'aimais ses matières ; — oui, bien qu'il se montrât moins sévère que les autres ; — chez lui tous les élèves travaillaient bien ; — toujours mieux que pour les autres, la tâche était d'ailleurs rendue plus facile par la façon dont il faisait son cours. La grande majorité des élèves de ce groupe (73,5 %) se contentent d'affirmer brièvement qu'ils ont toujours bien travaillé avec ou pour le maître donné, sans comparaison avec les autres maîtres. Il n'y a qu'un nombre très restreint d'élèves (6 %) qui répondent : non ; moins ; pas toujours. Mais ces réponses sont motivées d'une façon assez intéressante : — moins que pour les autres, mais je connaissais toujours ses matières ; — on n'avait pas besoin de travailler beaucoup avec lui, on savait déjà tout après les explications ; — non, mais j'étais fort en ses matières. On retrouve donc ici la conscience des qualités pédagogiques du maître grâce auxquelles la matière enseignée devient non seulement plus attrayante mais encore plus facilement assimilable.

Passons maintenant au groupe A. Ici, on est tout d'abord un peu surpris de constater que la majorité, 61 %, travaillait bien pour le maître non aimé, parfois même plus que pour les autres. Seulement, les motifs sont très différents de ceux de tout à l'heure ; en voici quelques-uns des plus caractéristiques par l'amertume, l'ironie ou la déception qui y transparaissent : — oui, je travaillais beaucoup, mais... (!) ; — oui, pour ne pas subir ses moqueries ; — oui, plus qu'il ne fallait (*sic*) ; — oui, mais sans plaisir aucun.

Les réponses négatives (39 %) sont accompagnées d'observations plus mordantes encore :

— Non, pas comme elle l'eût voulu ; — pas du tout ; — non, parce qu'il avait une mauvaise opinion de moi ; — non, je considérais ses leçons comme une corvée ; — dans ses matières à lui

je ne travaillais guère ; — je travaillais peu et sans plaisir ; — j'attendais seulement que l'heure fût passée.

Une autre question se pose ici : L'attitude affective pour le maître étant connue, dans quelle mesure se transfère-t-elle à la branche enseignée par lui ?

On conçoit bien ce que cette question peut comporter de difficultés. Car, en constatant même une certaine attitude affective à l'égard d'une branche, il est encore difficile d'en conclure avec certitude à l'influence personnelle du maître. Nous n'avons pas besoin de dire qu'il y a aussi d'autres facteurs qui peuvent intervenir : dispositions personnelles de l'élève (psychiques ou physiques), influence des parents ou du milieu, tendances ou désirs personnels, etc. Il y a, enfin, un autre point : c'est que, parfois, le même maître peut faire aimer une matière et en faire détester une autre pour laquelle il est moins doué ou qu'il aime moins lui-même.

Or, il s'est trouvé que beaucoup de nos correspondants, ayant associé involontairement le souvenir du sentiment pour un maître donné à celui qu'ils avaient pour la branche enseignée par lui, ont exprimé spontanément les liens qui existaient entre les deux. Ces témoignages sont particulièrement significatifs, non seulement par leur valeur numérique qui, par elle-même, est déjà assez probante, mais aussi par les commentaires intéressants et point équivoques qui les accompagnent.

Ainsi, dans 74,7 % des cas signalés en S, la matière préférée est celle qu'enseignait le maître préféré. Il est vrai que parmi les motifs invoqués nous relevons aussi des dispositions naturelles, un intérêt particulier ou même une raison nationale. Il y a ensuite des indications ayant trait aux qualités pédagogiques du maître. Mais très souvent il y est question du rôle joué par la sympathie personnelle pour le maître :

— On se faisait un plaisir de travailler pour ce professeur ; — j'aimais cette matière à cause du maître ; — j'aimais également toutes les matières car j'aimais ma maîtresse ; — j'aimais cette branche parce que c'était *lui* qui l'enseignait ; — j'aimais toutes les matières enseignées par ce maître car il était sympathique.

En A, c'est le contraire. On n'aime pas la matière enseignée par un maître antipathique dans 73 % des cas. Les motifs portent parfois sur des raisons individuelles : insuffisance d'aptitude, manque d'intérêt pour la matière enseignée, insuccès, etc. Parfois on invoque aussi « l'inutilité » (*sic*) de la matière en question (1).

(1) Il s'agit toujours alors de matières secondaires du programme : chant, travail manuel, dessin, gymnastique. Celles-ci devraient pourtant être des plus

Dans des cas nombreux, les motifs touchent directement la personnalité du maître : — matière peu intéressante, mais c'est plutôt le maître que je détestais, non la matière ; — gymnastique, je détestais la maîtresse ; — je n'aimais pas les sciences naturelles, à cause du maître.

La branche la moins aimée est généralement celle dans laquelle on réussit le moins. A noter cependant que l'insuccès n'est pas toujours une cause ; il peut tout aussi bien être un effet, ainsi du reste que le succès. Pour ce qui est des chiffres : 81,4 % des cas signalés dans le groupe S étaient mieux notés pour les matières préférées que pour les autres. En A, plus de la moitié (54,5 %) recevaient, pour les matières non aimées, des notes moins bonnes que pour les autres matières.

Nous avons déjà vu plus haut que la capacité ou l'incapacité spéciales sont elles aussi invoquées comme motifs de l'attitude affective envers une branche. Cela se comprend : on n'aime pas beaucoup ce qui fatigue trop, ce qui demande trop d'efforts sans résultats valables. Mais l'incapacité n'est, parfois, qu'une fausse incapacité ; elle tient souvent à des causes tout à fait extérieures à la branche donnée qui ne leur est associée que de façon indirecte. Ces causes peuvent être multiples et inconscientes, si bien que l'élève ne s'en rend pas compte. Fréquemment il faut les chercher ailleurs que dans ses dispositions naturelles, chez certaines personnes de son entourage dont le maître lui-même. De toute façon, dans 90,5 % des cas, l'élève se trouve plus d'aptitude pour la branche préférée que pour les autres, alors que pour la branche défavorisée la moitié seulement des élèves reconnaît sa propre déficience. L'autre moitié ne se considère pas de moindre force pour la matière donnée que pour les autres. Il va de soi que ce sont ces derniers qui portent leur insuccès au compte de l'injustice du maître.

Et enfin, une dernière question se pose, qui est aussi de grande importance :

L'attitude affective à l'égard d'une branche une fois déterminée, en quelle mesure a-t-elle tendance à persévérer ?

Un coup d'œil jeté sur le petit tableau statistique suivant permet de se rendre compte de la force de persistance d'un tel sentiment (il s'agit de réponses, affirmatives

ⁱntéressantes. Malheureusement, à l'école traditionnelle, les autorités scolaires elles-mêmes ne leur accordent habituellement pas beaucoup d'importance ; les élèves dédaignent donc ces matières à leur tour, et ce dédain s'étend aussi au maître. Il faut d'ailleurs ajouter que l'enseignement de ces matières est souvent confié à des spécialistes du métier qui n'ont pas reçu une formation pédagogique suffisante.

ou négatives, à la question : Vos sentiments pour la branche donnée ont-ils changé dans la suite ?)

	S.	A.
NON	89,6 %	65,3 %
OUI	10,4 %	34,7 %

Les observations qui accompagnent ces réponses sont du plus haut intérêt. Le plus souvent, comme on le voit, le sentiment pour la branche donnée est conservé pour toujours ; parfois il se trouve même renforcé. Si, par contre, il lui arrive de changer avec le temps, c'est par suite d'un changement de maître, d'établissement ou de méthode. L'attitude positive semble se conserver plus facilement. Si, par contre, l'attitude négative a plus de tendance à changer, cela doit être attribué surtout aux exigences de la vie pratique et de ses intérêts particuliers qui parviennent à détacher la science de la personnalité du maître. Nous retrouvons aussi le phénomène de compensation ou de « revanche » dont il a déjà été question plus haut : le sentiment d'infériorité ou de sous-estimation dont, aux yeux d'un maître donné, l'élève était l'objet, l'incite à fournir des efforts de plus en plus grands afin de « démontrer à ce monsieur » qu'il se trompait, ou qu'il était lui-même la cause de l'insuccès.

Nous croyons donc, en terminant, être en droit d'affirmer ici d'une façon toute particulière la puissance extraordinaire de l'influence personnelle-affective sur le rendement scolaire et, ce qui est plus, sur toute l'orientation future de l'activité professionnelle ou scientifique de l'élève, ainsi que sur les « goûts » intellectuels, moraux et esthétiques qui peuvent persister, chez *l'homme*, durant toute sa vie.

CONCLUSION

I

Parvenu au terme de l'exploration de ce dédale compliqué qu'est le domaine affectif scolaire, on éprouve le besoin d'en évoquer le plan sous forme de synthèse. Parti de divers points, nous avons essayé d'y pénétrer en empruntant trois entrées principales : *personnelle, morale, scolaire*. Nous n'avons pas tardé à constater que toutes les voies communiquaient entre elles, s'entre-croisaient, s'enchevêtraient, chevauchant l'une sur l'autre et menant toutes à une certaine région centrale, *unique* ou bizarrement semblable à elle-même. C'est celle des tendances fondamentales du Moi (sous tous ses aspects possibles) à s'affirmer, à se manifester, à s'étendre, à se soumettre d'autres Moi. Ces tendances peuvent varier de *forme* suivant l'âge et le sexe des sujets en cause, suivant le rôle social de chacun d'eux, le milieu et bien d'autres circonstances ; la *nature* de ces tendances reste à peu près la même dans tous les cas. C'est partout et toujours le jeu de leur satisfaction ou de leur exaspération qui détermine l'attitude affective à l'égard d'une personne, d'une chose ou d'un milieu. Et le résultat de ce « jeu » à l'école est aussi sensiblement le même : qu'il s'agisse du comportement personnel, moral ou esthétique, de la formation du caractère ou du succès scolaire. Le résultat brut est relativement facile à observer dans ses manifestations diverses, à l'école et autour d'elle. Aussi est-il plus ou moins familier à tous ceux qui ont cherché à le connaître. C'est justement pour avoir souvent constaté les manifestations extérieures des attitudes affectives que les auteurs pédagogiques multiplient des conseils et des recettes empiriques, qui ont incontestablement une valeur pratique mais qui ne vont pas toujours au fond des choses.

Ce qui est moins connu et plus difficile à saisir c'est, précisément, le point de départ de l'attitude affective et le parcours qu'elle accomplit avant d'arriver au terme où elle se manifeste extérieurement.

Nous avons essayé de les décrire en nous appliquant à

examiner des faits scolaires courants. Nous avons cherché à entendre et à comprendre les deux parties en cause, maîtres et élèves. Nous avons tâché d'être objectif, impartial, au-dessus de préjugés et des idées toutes faites. Et nous avons trouvé que les phénomènes affectifs étaient bien plus fréquents, bien plus puissants et importants dans la vie scolaire qu'on ne le croirait et qu'on ne le voudrait.

Nous avons encore constaté ce qu'il y a de conditionné, de relatif ; la part du hasard aussi. C'est une bonne tranche de vie sociale que l'école, et comme telle elle est peu soumise à des règles simples et immuables. On serait presque tenté d'affirmer que la seule règle générale, ici, c'est l'absence de toute règle générale. Il n'y a que des conditions et des circonstances particulières qui se rencontrent plus ou moins fréquemment. Ce sont aussi ces conditions et ces circonstances que nous avons cherché à dégager et à mettre en relief.

Pour ce qui est du maître, nous croyons en avoir constaté deux principales :

a) La recherche d'une *sensibilité enfantine* chez l'élève, sensibilité qui rend plus aisée et plus féconde la tâche scolaire du maître mais qui, en même temps, encourage les tendances naturelles de son Moi, « professionnelles » ou personnelles.

b) *L'illusion de majorité appliquée à l'enfant*, c'est-à-dire l'illusion qu'on a devant soi une personnalité quasi majeure et responsable de son comportement. C'est cette illusion qui aggrave les réactions affectives à certaines attitudes déplaisantes de l'élève, d'autant plus que le maître rapporte souvent ces attitudes scolaires à sa propre personne (1).

D'ailleurs le maître distingue entre l'élève et l'enfant ; il peut ne pas aimer l'un, tout en appréciant l'autre, et *vice versa*. La qualité d'élève, bon ou mauvais, est loin d'être la seule, ni même la principale, dans une détermination affective. Bien d'autres facteurs y entrent qui, consciemment ou non, peuvent affecter le maître. Mais dans son attitude à l'égard de l'élève (comme, en général, dans l'attitude affective d'un adulte vis-à-vis d'un enfant) bien des choses ne pourraient s'expliquer sans l'admission des deux conditions principales que nous venons de formuler. Il va de soi que les phénomènes indiqués peuvent prendre les formes les plus variées et même, en se combinant avec d'autres facteurs, perdre leur caractère primitif.

(1) Il faut souligner ici une fois de plus, qu'il ne s'agit pas du tout d'un égoïsme au sens vulgaire du mot. Dans tous les cas possibles, les tendances du Moi peuvent s'accorder parfaitement avec des besoins et des faits éminemment altruistes et avec une conscience morale très élevée.

En ce qui concerne l'affectivité des élèves à l'égard du maître, nous avons cherché encore moins à généraliser et à ramener la variété des faits à une formule synthétique unique. Ce n'est pas que l'affectivité des élèves soit plus variée et plus riche que celle du maître, mais elle est moins stable, moins égale à elle-même par suite de la croissance et du développement constant. Le maître, homme ou femme adulte, a une personnalité plus ou moins formée qui, en dehors de ses besoins, de ses tendances et de ses désirs particuliers, est sujette à des influences de métier à peu près uniformes, de sorte que chaque maître recherche sensiblement les mêmes qualités chez l'élève. La personnalité de l'élève, elle, change constamment, et avec elle se modifient aussi ses besoins, ses intérêts et ses désirs personnels, moraux ou scolaires, ainsi que ses exigences en ce qui concerne le maître. De ce point de vue, il y aurait intérêt à étudier, chez l'élève, les attitudes affectives à l'égard du maître pour chaque sexe séparément et en considérant chaque âge à part. Dans une étude générale comme la nôtre, fondée sur un nombre de données relativement restreint, nous ne pouvions pas entreprendre une telle différenciation. Ce que nous avons toutefois pu remarquer comme condition prépondérante dans l'attitude de l'élève à l'égard des faits scolaires en général et de la personnalité du maître en particulier, c'est le fait de ramener tout au plan personnel-affectif où se déroulent les jeux des tendances du Moi à l'extension et à l'auto-affirmation.

Les faits scolaires qui occupent une place si importante dans l'existence de l'élève peuvent, en plus d'une occasion, favoriser ou entraver les tendances de son Moi à se manifester. Mais ces faits n'épuisent chez l'élève, pas plus que chez le maître, le contenu de la vie affective. Loin de là ! Bien des choses qui existent en marge de l'école et même tout à fait en dehors d'elle, tout ce qui occupe une place dans la vie (consciente ou inconsciente) de l'enfant, peut se trouver associé intimement, affectivement aux faits scolaires. Le maître lui-même est loin de n'être toujours pour l'élève qu'un maître. Si ce dernier cherche l'enfant dans l'élève, celui-ci (suivant ses tendances, son âge ou son sexe) recherche dans le maître l'*homme*, l'« homme idéal », l'« homme père », le représentant de la vérité, du beau, du bien, le *chef* enfin. Selon qu'il trouve ce qu'il désire ou qu'il est déçu, il devient sujet à des résonances affectives positives, à des influences puissantes ou, au contraire, à un comportement négatif de contradiction, de refus, de « sabotage » moral ou matériel. Cela dépend, le plus souvent, du caractère de l'enfant, de son passé, de sa vie en dehors de l'école. Il y a aussi des « éruptions » subites, des conflits

causés par des événements imprévus. Il y a enfin, et tout particulièrement, des phénomènes affectifs *sociaux* qui, chez un individu isolé, ne se seraient peut-être pas manifestés mais qui n'en agissent pas moins sur son attitude personnelle.

Dans la plupart de ces cas, c'est essentiellement la « sociabilité » sous toutes ses formes que l'élève recherche chez le maître et c'est elle que nous retrouvons, dans la plupart des témoignages, comme facteur prépondérant d'une attitude affective.

Ainsi, les phénomènes affectifs à l'école dépassent de loin les faits scolaires, aussi bien chez le maître que chez l'élève. Bien plus, les faits scolaires sont soumis à des faits affectifs indépendants d'eux et appréciés sous l'influence de ceux-ci.

II.

Des considérations qui précèdent, que peut-on conclure *pratiquement* ?

A vrai dire, nous n'avons pas cherché, dans notre étude, à déterminer des normes, des vues pédagogiques pratiques. Notre but était tout théorique. Et c'est presque uniquement de ce point de vue, et en dehors de toute doctrine morale ou pédagogique, que nous avons abordé et traité le problème.

Nous avons vu au cours de cette recherche, combien les mêmes particularités perçues chez les maîtres sont interprétées différemment au gré des attitudes affectives ou des tendances propres des élèves. Le maître n'a pas le même visage aux yeux de tous les élèves. De même, l'élève n'est pas toujours le même en présence des différents maîtres. Le même phénomène s'observe également dans les rapports entre le maître et la classe scolaire en tant que collectivité. Celle-ci peut avoir une physionomie individuelle et, cependant, paraître différente à des maîtres différents. Il n'en est pas autrement pour la question de l'âge, du sexe. S'agit-il de l'autorité du maître, du respect que les élèves doivent avoir pour lui ? Rien de plus relatif. Certes, il y a des personnalités effacées qui ne peuvent s'imposer nulle part et en aucun domaine. Par contre, il y en a d'autres, des forts, qui dominent partout et toujours, antérieurement à toute justification de prestige. Mais, entre les représentants relativement peu nombreux de ces deux extrémités, il y a la grande masse des natures moyennes qui peuvent arriver à avoir de l'autorité ici et en manquer ailleurs, à en acquérir et à en perdre de la façon la plus inattendue.

Et que dire des sympathies et antipathies, réciproques ou unilatérales, si difficilement prévisibles et si peu soumises à des règles générales ! Rien, en effet, de plus oiseux que de conseiller au maître de *tâcher d'aimer* également tous les élèves ou de *tâcher de s'en faire aimer*...

Enseignement et éducation, autorité et discipline, — tout ce qui a trait au fait scolaire, ne doit, ne peut être traité qu'en fonction du facteur affectif, conditionné par la combinaison des deux personnalités en présence ; de *deux* au moins, le maître et l'élève, si l'on ne prend pas en considération le reste de la collectivité.

Dans sa marche, dans son succès actuel et dans ses influences sur la vie future du sujet, le processus pédagogique est un fait strictement *personnel*. Il n'y a pas lieu de parler de maîtres et d'élèves en général, mais de *tel* maître ou de *tel* élève, collaborant dans telles conditions et dans telles circonstances. En particulier, le processus *éducatif* (car il faut bien distinguer entre « enseignement » et « éducation ») est un fait essentiellement affectif. Si l'école traditionnelle a toujours tendu vers la dépersonnalisation (sans d'ailleurs jamais y parvenir), c'est parce qu'elle était peu éducative et qu'elle ne se souciait que de la formation intellectuelle pure qui par son essence même est impersonnelle. C'est aussi pour cette raison qu'elle croyait à la possibilité d'un enseignement sur un « patron » confectionné d'avance pour tous les élèves de la classe, sans considération de leurs variétés individuelles, intellectuelles aussi bien qu'affectives.

La thèse principale de l'école nouvelle — enseignement sur mesure ou individualisation de l'enseignement — ne porte encore l'attention que sur les variétés *intellectuelles*, parce qu'elle aussi semble se soucier surtout de l'enseignement.

Or, pour que l'école atteigne aussi le but *éducatif*, elle doit, avant tout, porter plus d'intérêt au côté affectif. Pour cela elle doit tendre, non plus vers une « individualisation » unilatérale, mais vers une « personnalisation » bilatérale, en prenant en considération les deux personnalités en cause. Les deux parties doivent pouvoir s'adapter l'une à l'autre pour que leur collaboration soit satisfaisante. Si cette double adaptation ne se produit pas, il ne faut pas, dans la majorité des cas, chercher des fautifs.

L'idéal serait évidemment que maîtres et élèves pussent librement choisir leurs partenaires. Malheureusement, cela est à peu près irréalisable. Il faudrait, au moins, se laisser pénétrer profondément de l'idée que l'école est une société libre, basée, comme dit M. Piaget, sur la *coopération* et non plus sur la *contrainte*, une société où le chef

exerce, certes, une pression personnelle mais où celle-ci doit être volontairement admise par la collectivité.

L'organisation d'une telle société scolaire aura une action bienfaisante d'abord sur l'enfant qui, se sentant plus libre et plus *considéré*, verra la valeur de sa personnalité accrue aux yeux du maître. En face de celui-ci, chef « sociable » qui s'intéresse à lui directement et personnellement, l'élève se montrera plus confiant, se laissera plus facilement apprivoiser, et bien des faits scolaires, sources d'attitudes négatives, n'auront plus leur raison d'être. On pourra même affirmer qu'il en sera ainsi de la plupart des faits extra-scolaires qui, souvent, influencent l'attitude affective de l'élève à l'égard du maître. On sait, en effet, le peu d'influence qu'ont les adultes de l'entourage de l'enfant, notamment les parents, en face de celle d'un chef librement reconnu et admis par la société des enfants. Certes, il restera encore les facteurs affectifs irraisonnés, tels que les facteurs érotiques, par exemple, mais ceux-là sont inévitables (comme il le sont aussi dans toutes les sociétés). Cependant le problème serait déjà résolu dans sa majeure partie.

L'idée nette d'une telle société scolaire changera aussi beaucoup l'attitude du maître à l'égard de l'élève. D'abord, il le traitera plus volontiers d'égal à égal, plus amicalement ; puis, considérant l'élève comme plus indépendant et moins *objet passif* des influences de son Moi, le maître lui-même sera moins sujet à des réactions affectives lorsque ces influences auront moins d'effet. Les tendances à la domination n'auront certainement pas disparu, mais elles auront un caractère moins absolu, moins exigeant.

Le sentiment de la responsabilité majeure de l'enfant sera lui aussi bien moindre lorsque le maître aura l'occasion de connaître mieux l'enfant, de voir ses réactions en des circonstances diverses, de se rendre compte qu'il n'est pas toujours maître de lui-même, et qu'en certains cas il y a chez lui peu d'actes volontaires et intentionnels. Lorsque le maître aura constaté dans le comportement de l'enfant la présence d'un complexe psychique (par exemple le sentiment d'infériorité d'un enfant délaissé, humilié ou maltraité en famille), la conduite de l'enfant éveillera, chez lui, de la compassion, du désir d'encourager et de venir en aide, plutôt que de garder un sentiment de dépit ou d'antipathie. L'attitude de méfiance s'évanouira devant une attitude bienveillante.

Ainsi s'atténueront les phénomènes que l'on peut souvent constater dans une attitude affective négative du maître envers un élève : d'une part, on ne prétendra pas trop au droit à la domination ; d'autre part, on se fera moins

d'illusion sur la responsabilité de l'enfant et on reportera moins sur sa propre personne les résultats de son activité. Automatiquement, les réactions personnelles affectives deviendront moins fortes et moins nombreuses.

Hâtons-nous cependant d'ajouter que nous ne prétendons nullement résoudre par là tout le problème affectif à l'école. Nous serons les derniers à méconnaître la grande variété des faits et de leurs causes que nous avons d'ailleurs tâché de souligner tout le long de notre ouvrage. Nous affirmons seulement que bien des conflits pourraient ainsi être évités.

On nous dira qu'il y a des élèves au caractère intraitable, des natures frondeuses, méfiantes, perverses, méchantes à l'occasion, qu'aucune « sociabilité » du maître ne saurait toucher. Nous ne disconvenons pas qu'il y a des enfants très difficiles. Faut-il en désespérer ? C'est là toute la question. En matière d'éducation, la qualité la plus grande c'est l'*optimisme*. Tenons-nous y donc et ne nous laissons pas envahir par le sentiment de l'irréparable dans la nature enfantine. Apprenons seulement l'art de nous y prendre, sachons tendre la perche. On l'empoignera presque toujours avec reconnaissance. La tendance du Moi à s'affirmer pousse toujours l'individu vers une place respectable dans la société. Et si, à la suite d'un désespoir, la même tendance l'a poussé à s'affirmer dans une activité peu louable, sachons lui faire rebrousser chemin et l'orienter dans une direction meilleure. Il ne saura pas résister longtemps. La morale de la société est la plus forte, et, au fond, on n'est jamais très satisfait de rompre avec elle. On ne le fait que lorsqu'on a « une dent » contre cette société. Il faut, par conséquent, savoir reconcilier l'enfant avec celle-ci. C'est là une œuvre foncièrement *morale-affective*.

On nous dira qu'il y a encore le maître lui-même qui, hélas ! n'est pas toujours capable de remplir un tel rôle de « chef social » ou d'éducateur individuel ; qu'il peut, pour cela, manquer de finesse ou bien encore être lui-même une nature peu équilibrée. L'allégation est juste parfois, et il est incontestable que le certificat d'aptitude à une activité aussi délicate que l'éducation doit être accordé non seulement sur la justification d'une certaine quantité de connaissances. Un examen psychologique du caractère et de l'affectivité des candidats à l'Enseignement devrait précéder et primer les épreuves habituelles. Une insuffisance de connaissances peut toujours se compléter ; les déficiences psychiques ou affectives, elles, se réparent difficilement. Heureusement, les cas inquiétants sont rares. Dans la grande majorité des cas, le maître jouit d'une santé psychique normale ; il est d'une intelligence satisfaisante

et capable de développement. Il peut se dominer et s'adapter plus ou moins bien à la tâche qu'il est appelé à remplir. La conscience profonde du rôle d'éducateur et de chef réel d'une société d'enfants pourra souvent agir sur lui d'une façon bienfaisante en lui donnant la possibilité de développer son Moi, d'intensifier son activité et d'enrichir sa vie individuelle et sociale de nouveaux intérêts. On peut aussi affirmer que cette activité dans un milieu jeune, joyeux, bienveillant et confiant, épargnera au maître cette tension constante des nerfs, ces efforts de volonté auxquels il est habituellement astreint à l'école et qui usent tant l'homme. Il se sentira de plus en plus maître de lui-même et de son petit public, tout naturellement et sans heurts inutiles.

On nous dira enfin, que l'école elle-même n'est pas faite pour favoriser d'autres relations que celles qu'elle demande officiellement. Malheureusement, ce n'est que trop vrai. Il faut cependant avouer que la grande muraille qui séparait l'école de la vie a déjà été, en plus d'un endroit, battue en brèche. Et puis, nous avons bien vu que, même dans les conditions présentes, le maître peut trouver le moyen de créer d'autres relations avec les élèves. Il n'a donc pas à attendre l'initiative des autorités officielles. Puisque les enfants savent se créer une vie sociale en marge de l'école, que le maître les y suive, qu'il sorte lui aussi de l'école pour aller les rejoindre, — dans les jeux, en excursions, dans leurs sociétés (scouts, ou autres). Il y sera toujours le bienvenu, s'il a seulement soin de ne pas garder l'attitude scolaire... Qu'il paie à l'école son tribut, s'il ne peut la réformer elle-même, mais qu'il reste avec les enfants. Il n'en résultera même pas une double activité : l'attitude extra-scolaire ne tardera pas à produire des effets bienfaisants à l'école même. Dans ses vieux cadres, étroits et poussiéreux, la vie sera égayée et embellie.

Vu, le 31 mai 1934.

*Le Doyen de la Faculté des Lettres
de l'Université de Paris,*

H. DELACROIX

Vu et permis d'imprimer.

Le Recteur de l'Académie de Paris,

S. CHARLETY

APPENDICE I.

FEUILLE D'ENQUÊTE (1)

NOTA. -- Les résultats de cette enquête doivent faire l'objet d'une étude sur les rapports affectifs qui peuvent exister entre maîtres et élèves.

En répondant à nos questions d'une façon **précise** et **sincère** (l'enquête est, d'ailleurs, absolument anonyme), vous aurez contribué à une recherche scientifique dont l'intérêt ne vous échappera pas.

I. L'Elève le (la) plus sympathique que vous ayez eu (e)

1. Son âge (approximativement) ?
2. Son sexe ?
3. A quel cours appartenait-il (elle) ?
4. Situation matérielle de sa famille ?
5. Profession des parents ?
6. Aviez-vous des relations avec un ou plusieurs membres de la famille ? (précisez)
7. Quel âge aviez-vous alors ?
8. Étiez-vous célibataire, marié, père (mère) de famille ?
9. Cet élève comment était-il (elle) habillé (e) ? (modestement, avec ou sans goût, etc...)
10. Était-il (elle) propre ? beau (belle) ou laid (e) ?
 déformations physiques ?
 robuste ? jovial (e) ? d'esprit vif ?
 intelligent (e) ? travailleur (se) ?
 communicatif (ve) ? sociable ?
11. Autres traits de caractère, habitudes particulières, tics, etc... ?
12. Motifs de votre affection pour lui (elle) ?
13. Les autres maîtres (ses) l'aimaient-ils (elles) aussi ?
14. Et ses condisciples ?
15. Était-il (elle) bon (ne) élève ? obéissant (e) ?
 sournois (e) ? fanfaron (ne) ?
 effronté (e) ? obséquieux (se) ? hypocrite ?
 Était-il (elle) primesautier (e) ? placide ?
 démonstratif (ve) ? réfléchi (e) ?
16. Vous aimait-il (elle) ? Vous craignait-il (elle) ?
17. Le (la) voyiez-vous en dehors de la classe ? où et dans quelles circonstances ?
18. Sentait-il (elle) que vous le (la) préféreriez aux autres élèves ?
19. Ceux-ci s'en apercevaient-ils également ?
20. En classe était-il (elle) meneur ou mené ?

(1) Le texte des feuilles d'enquête dont nous nous sommes servi en France et que nous reproduisons ici, est un peu différent de celui que nous avons employé en Bulgarie. Les légères modifications, nécessitées par l'esprit de la langue et par les conditions de l'Enseignement public en France, nous ont été suggérées par M. le Dr H. Wallon. Qu'il trouve ici l'expression de notre reconnaissance pour ses conseils judicieux ainsi que pour les encouragements qu'il nous a adressés au cours de notre travail.

Nous saisissons cette occasion pour remercier vivement nos amis et nos correspondants anonymes — maîtres et élèves —, en France comme à l'Etranger, et en particulier, M. W. Falguière, Chef de Travaux à l'Ecole des Hautes Etudes, qui ont voulu bien nous aider à mener notre enquête à bonne fin.

21. Vous mettait-il (elle) parfois en colère ?
Dans quelles circonstances ?
22. Le (la) punissiez-vous souvent ?
23. Allait-il (elle) s'en plaindre à ses parents ?
24. Dans ce cas, venaient-ils vous demander des explications ?
25. L'élève avait-il (elle) à l'école d'autres frères ou sœurs ?
26. Étaient-ils aussi sympathiques que lui (elle) ?
27. Vous êtes-vous intéressé à lui (elle) après son départ de l'école ?
28. Qu'est-il (elle) devenu (e) ?

Observations complémentaires et personnelles sur l'élève :
qualités ou défauts physiques et moraux, traits de caractère divers.

II. L'Elève le (la) moins sympathique que vous ayez eu (e)

1. Son âge (approximativement) ?
2. Son sexe ?
3. A quel cours appartenait-il (elle) ?
4. Situation matérielle de sa famille ?
5. Profession des parents ?
6. Aviez-vous des relations avec un ou plusieurs membres de la famille ? (précisez)
7. Quel âge aviez-vous alors ?
8. Étiez-vous célibataire, marié, père (mère) de famille ?
9. Cet élève comment était-il (elle) habillé (e) ? (modestement, avec ou sans goût, etc...)
10. Était-il (elle) propre ? beau (belle) ou laid (e) ?
(déformations physiques) ? robuste ?
intelligent (e) ? travailleur (se) ? jovial (e) ?
d'esprit vif ? communicatif (ve) ? sociable ?
11. Autres traits de caractère, habitudes particulières, tics, etc... ?
12. Motifs de votre manque d'affection pour lui (elle) ?
13. Les autres maîtres (ses) ne l'aimaient-ils (elles) pas non plus ?
14. Et ses condisciples ?
15. Était-il (elle) bon (ne) élève ? obéissant (e) ?
démonstratif (ve) ? placide ?
primesautier (e) ? réfléchi (e) ?
Était-il (elle) sournois (e) ? fanfaron (ne) ?
effronté (e) ? obséquieux (se) ? hypocrite ?
16. Vous aimait-il (elle) ? Vous craignait-il (elle) ?
17. Le (la) voyiez-vous en dehors de la classe ? où et dans
quelles circonstances ?
18. Sentait-il (elle) que vous lui préféreriez les autres élèves ?
19. Ceux-ci s'en apercevaient-ils également ?
20. En classe était-il (elle) meneur ou mené ?
21. Vous mettait-il (elle) parfois en colère ?
Dans quelles circonstances ?
22. Le (la) punissiez-vous souvent ?
23. Allait-il (elle) s'en plaindre à ses parents ?
24. Dans ce cas, venaient-ils vous demander des explications ?
25. L'élève avait-il (elle) à l'école d'autres frères ou sœurs ?
26. Étaient-ils aussi peu sympathiques que lui (elle) ?
27. Vous êtes-vous intéressé à lui (elle) après son départ de l'école ?
28. Qu'est-il (elle) devenu (e) ?

Observations complémentaires et personnelles sur l'élève :
qualités ou défauts physiques et moraux, traits de caractère
divers, etc.

Au lieu de la signature, indiquez votre âge actuel et votre sexe.

APPENDICE II.

FEUILLE D'ENQUÊTE

I. Le maître (ou la maîtresse) le (la) plus sympathique que vous ayez eu (e)

1. De quel âge était-il (elle) approximativement ?
2. Était-ce un homme ou une femme ?
3. Célibataire, marié (e), père (mère) de famille ?
4. En quel cours étiez-vous son élève ?
5. Quel était alors votre âge ?
6. Pourquoi l'aimiez-vous ?
7. Les autres élèves l'aimaient-ils (elles) aussi ?
8. Vous préférait-il (elle) aux autres élèves ?
Comment le saviez-vous ?
9. Quelle était sa manière d'être avec les élèves ?
10. Était-il (elle) d'humeur égale ?
11. Était-il (elle) sévère ? jovial (e) ?
communicatif (ve) ? sociable ?
12. Autres traits caractéristiques (habitudes particulières, esprit, tics, etc...) ?
13. Vous punissait-il (elle) souvent ? pour quelles raisons ? quelles étaient les punitions ?
14. Et les autres élèves, les punissait-il (elle) également souvent ?
15. Était-il (elle) juste dans les punitions et les récompenses ?
16. Traitait-il (elle) tous les élèves de la même façon ?
17. Ses leçons étaient-elles attrayantes ?
de quelle manière ?
Se faisait-il (elle) comprendre facilement ?
18. Comment était-il (elle) habillé (e) ? (avec insouciance, recherche, modestie, élégance)
19. Comment était-il (elle) de son physique ? beau (belle), laid (e), déformations physiques, etc...
20. Comment se tenait-il (elle) en classe ? assis (e) au pupitre, marchant à travers la pièce, parmi les élèves, etc...
21. De quelle voix faisait-il (elle) ses leçons ? naturelle, forcée, lente, nette, rapide, brédouillante.
22. Fréquentait-il (elle) ses élèves en dehors de la classe ?
dans quelles conditions ?
23. Avait-il (elle) de la discipline ?
Comment s'y prenait-il (elle) pour l'obtenir ? réprimandes, punitions, éloges, alternance de sévérité et d'encouragement.
24. Comment exécutait-on ses ordres ? avec empressement sincère ou simulé, manifestations d'ennui, de mauvaise humeur.
25. Les élèves le (la) craignaient-ils (elles) ?
26. Lui faisaient-ils (elles) parfois des misères ? de quelle manière ?
27. Vous considérait-il (elle) comme bon (ne) élève, moyen (ne) ou mauvais (e) ?
28. Le (la) voyiez-vous en dehors de la classe ? où et dans quelles circonstances ?
29. Quelles considérations vos parents avaient-ils pour lui (elle) ?

Observations complémentaires et personnelles sur le maître (la maîtresse) : qualités ou défauts physiques, moraux et pédagogiques, traits de caractère divers, etc.

II. Le maître (ou la maîtresse) le (la) moins sympathique que vous ayez eu (e)

1. De quel âge était-il (elle) approximativement ?
2. Était-ce un homme ou une femme ?
3. Célibataire, marié (e), père (mère) de famille ?
4. En quel cours étiez-vous son élève ?
5. Quel était alors votre âge ?
6. Pourquoi ne l'aimiez-vous pas ?
7. Les autres élèves ne l'aimaient-ils (elles) pas non plus ?
8. Vous préférerait-il (elle) d'autres élèves ?
Comment le saviez-vous ?
9. Quelle était sa manière d'être avec les élèves ?
10. Était-il (elle) d'humeur égale ?
11. Était-il (elle) sévère ? jovial (e) ?
communicatif (ve) ? sociable ?
12. Autres traits caractéristiques (habitudes particulières, esprit, tics, etc. ?
13. Vous punissait-il (elle) souvent ? pour quelles raisons ? quelles étaient les punitions ?
14. Et les autres élèves, les punissait-il (elle) également souvent ?
15. Était-il (elle) juste dans les punitions et les récompenses ?
16. Traitait-il (elle) tous les élèves de la même façon ?
17. Ses leçons étaient-elles attrayantes ?
de quelle manière ?
Se faisait-il (elle) comprendre facilement ?
18. Comment était-il (elle) habillé (e) ? (avec insouciance, recherche, modestie, élégance) ?
19. Comment était-il (elle) de son physique ? beau (belle), laid (e), déformations physiques, etc...
20. Comment se tenait-il (elle) en classe ? (assis au pupitre, marchant à travers la pièce, parmi les élèves, etc...)
21. De quelle voix faisait-il (elle) ses leçons ? (naturelle, forcée, lente, rapide, brédouillante)
22. Fréquentait-il (elle) ses élèves en dehors de la classe ?
dans quelles conditions ?
23. Avait-il (elle) de la discipline ?
Comment s'y prenait-il (elle) pour l'obtenir ? (réprimandes, punitions, éloges, alternance de sévérité et d'encouragements.)
24. Comment exécutait-on ses ordres ? (avec empressement sincère ou simulé, manifestations d'ennui, de mauvaise humeur).
25. Les élèves le (la) craignaient-ils (elles) ?
26. Lui faisaient-ils (elles) parfois des misères ?
de quelle manière ?
27. Vous considérait-il (elle) comme bon (ne) élève, moyen (ne) ou mauvais (e) ?
28. Le (la) voyiez-vous en dehors de la classe ?
où et dans quelles circonstances ?
29. Quelles considérations vos parents avaient-ils pour lui (elle) ?

Observations complémentaires et personnelles sur le maître (la maîtresse) : qualités ou défauts physique, moraux et pédagogiques, traits de caractère divers, etc.

Au lieu de la signature, indiquez votre âge actuellement et votre sexe.

BIBLIOGRAPHIE

Travaux ayant certains rapports au problème étudié et non mentionnés au cours de l'ouvrage.

Baudouin, Ch.—*La Psychanalyse et l'âme enfantine*. Delachaux et Niestlé, éd., Neuchâtel et Paris, 1931, in-12, 280 p.

Bernard, Paul.—*Comment on devient éducateur*. 1924, in-12. — *L'école attentive*. 1925, in-12. Nathan éd.

Borel (André) et Robin (Gilbert). — *Les rêveurs éveillés*, Lib. Gallimard, 1925.

Bouchet, Henri. — *L'individualisation de l'enseignement*. Alcan éd., 1934, in-8.

Bovet, Pierre. — *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*, Delachaux et Niestlé, éd. 1925, in-12°.

Boven, Dr. W. — *La science du caractère*, Delachaux et Niestlé, éd. 1931, in-8°, 351 p.

Calos, M-lle. - Comment nous sommes vus par nos élèves, in: *Bul. de la Sté A. Binet* (N°s 190-191), Février-Mars 1925, pp. 99-111.

Charrier, Ch. — *Pédagogie vécue*, Paris, Nathan éd., in-12°.

Crouzet, Paul. — *Maîtres et parents*, Colin éd., 1906, in-12°.

Crux, J. und Haeger, F. - Sympathie und Antipathie. *Zeitschr. für pädagogische Psychologie*, 1930, pp. 444-451.

Decroly, Dr O. — *L'évolution affective chez l'enfant*, Bruxelles. Lamartin éd., 1927, in-12.

Decroly et Vermeylen. — Séméiologie psych. de l'affectivité, in : *Bul. de la Médecine mentale de la Belgique*, 1920, N° 181-182.

Delacroix, Henri. — De l'automatisme dans l'imitation, in : *Journal de Psychologie*, 1921, pp. 97-139.

Deriès, Léon. — *Journal d'une institutrice*, A. Colin éd., 1902, in-12.

Doering, Dr W. O. — *Psychologie der Schulklasse*. Eine empirische Untersuchung. A. W. Zickelfeldt, Osterwieck am Harz, 1927, in-8°.

Ib.—*Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers*. Verlag Quelle u. Meyer, Leipzig, 1925, in-8°, 224 p.

Dumas, G. — *Les états affectifs*, in : *Traité de psychologie*, t. I, pp. 402-480; *Interpsychologie*, ibid. t. II, pp. 739-762; *L'amour*, pp. 231-251.

Ferrière, Ad.— *L'autonomie des écoliers*, Delachaux et Niestlé éd., Neuchâtel et Paris 1921, in-12.

Fischer, Dorothy Canfield. — *Les enfants et les mères*. Tr. par Madeleine T. Guérite, Paris, E. Flammarion éd., 1925, in-18, XII - 249 p.

Fournel, L. — *Notions de pédagogie générale*. Paris, Nathan éd.

Freinet, C. — La discipline parmi les élèves. Rapport fait aux Journées pédagogiques de Leipzig, in : *Pédagogie Prolétarienne*, 1928.

Gay, P. H. — *L'art d'enseigner*. Lib. Hachette, 1929, in-16, VI - 250 p.

Glav et Champeau. — *L'instituteur*. G. Doin éd., Paris 1928, in-12, 528 p.

Janet, P. — *L'évolution psychologique de la personnalité*, Cours 1929, N. Maloine éd.

Keilbacher, Martin. — Die Entwicklung des Begriffes « gerecht » bei Kindern und Jugendlichen. *Zeitschr. f. paed. Ps.* 1930, t. XXXI, pp. 554-558.

Ib. — La personnalité du maître jugée par l'élève. Résultats d'une enquête portant sur la question : « Wie wünsche ich mir meinem Lehrer ? » *Id.*, 1931, t. XXXII, pp. 43-47.

Lapie, P. — *L'école et les écoliers*. Paris, F. Alcan éd., in-12°.

Lazoursky, A. — *Schkolnya Kharaktéristiki* (Russe) Saint-Petersbourg. Ricker, éd., 1913, in-8°, 214 p.

Lesgaft. — *Séméinoïé vospitanié* (Russe), Moscou, Sytine éd., 1908.

Luiz, P. — *Scènes de la vie d'un instituteur*. Paris, Baillière, 1868, in-12.

Mélinard. — *L'homme et ses désirs*. Paris, Nathan éd.

Münch, Wilhelm. — *Eltern, Lehrer u. Schüler in d. Gegenwart*, Berlin, A. Duncker éd., 1906 ; in-8°, 124 p.

Pages, Dr Louis. — *Affectivité et intelligence*. Paris, F. Alcan, éd., 1926 ; in-8°, 207 p.

Pécaut, Félix. — *Quinze ans d'inspection*. Paris, Delagrave, 1913, in-12.

Pérochon, Ernest. — *L'instituteur*. Paris, Hachette 1927, in-16, 124 p.

Pfister, Oscar. — *La psychanalyse au service des éducateurs*. Trad. P. Bovet, Berne, E. Bircher, 1921.

Poitrinal, L. — *Pédagogie pratique*. Lib. A. Colin, 1929, in-16, 313 p.

Reymert, Martin-Luther. — The Psychology of the Teacher. An Introductory Study. in : *The Pedagogical Seminary*, vol. XXIV, N° 4, December 1917, pp. 521-558.

Spranger, Edouard. — *Lebensformen*. Halle, Max Niemeyer, 1927, in-8°.

Rivès, S. M. — *O miérakh pedagogitcheskavo vozdieystvia* (Russe) Ed. d'Etat, 1930, in-18, 144 p.

Robin, Dr Gilbert. — *L'enfant sans défauts* (Col. « Education »). — *La paresse est-elle un défaut ou une maladie*, 1933. — *Les drames et les angoisses de la jeunesse*, 1934. — Flammarion, éd.

(Ce dernier ouvrage est paru lorsque notre travail était déjà mis au point).

Rose, Gustaw. — Der Ärger im Unterricht, in : *Zeitschr. f. paedag. Psychologie*, XXVII, 1926.

Rubinstein, Prof. M. — *Probléma Outchiliélia* (Russe), Moscou-Léninegrad, 1927, in-8°, 174 p.

Schuweraack, W. G. — Zur Affectivitaet des Schülers. *Zeitsch. f. paed. Psychologie*, 1928, XXIX, pp. 559-571.

Thierry, Alb. — *L'homme en proie aux enfants*. Paris, Ollendorff, in-12.

Ib. — *Réflexions sur l'éducation*. — Lib. du Travail, 1923, in-12.

Varendonck, J. — *Recherches sur les sociétés d'enfants*. Misch et Thron, éd., Bruxelles 1914.

Wagner, Julius. — Zur Psychologie d. Schulstrafe. *Z. f. paed. Ps.* 1928, XXIX, pp. 113-132.

Wallon, Dr Henri. — *Les origines du caractère chez l'enfant*, Boivin éd., 1934, in-12, 264 p.

Zulliger, Hans. — *La psychanalyse à l'école*. E. Flammarion, éd., Paris, in-12°, 267 p.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION1-15

Comment le problème se pose. — Les rapports affectifs entre maître et élèves et l'Ecole Nouvelle. — Les sources. — Les méthodes.

PREMIÈRE PARTIE

LE MAITRE

CHAPITRE I. — **Les raisons affectives**.....19-23

Les attitudes affectives à l'école. — Sympathies et antipathies. Classification des raisons affectives.

CHAPITRE II. — **Rapports affectifs avec une classe**.....24-34

La physionomie collective d'une classe et les attitudes affectives. — Classes « sympathiques » et classes « antipathiques ». — La tendance à la domination et le « jeu du doute ». — La collectivité enfantine et le « contraste affectif ».

CHAPITRE III. — **Raisons personnelles**.....35-56

Raisons inconscientes et complexes affectifs inconnus. — L'aspect extérieur, traits *statiques* et expression *dynamique*. — Facteurs érotiques. — Affection mutuelle. — « Illusion de majorité » et sens de responsabilité.

CHAPITRE IV. — **Raisons personnelles (suite)**.....57-82

Traits de caractère. — Parenté de caractère. — Parenté de structure intellectuelle. — La sensibilité et ses formes diverses. — Sincérité, franchise, naïveté. — Mensonge, hypocrisie, fourberie. — Orgueil, vanité, ironie, cynisme.

CHAPITRE V. — **Raisons morales, sociales, esthétiques**....83-90

CHAPITRE VI. — **Raisons scolaires**.....91-102

Deux moments principaux. — Intelligence, curiosité. — L'activité scolaire. — Conduite, discipline. — Atteinte personnelle.

CHAPITRE VII. — **Chiffres et données générales**.....103-123

Données chiffrées. — Age et sexe. — Aspect extérieur. — Bons élèves et mauvais élèves. — Sentiments d'autres maîtres. — Sentiments des condisciples. — Meneurs, menés. — Réciprocité de sentiments. — Fréquentations extra-scolaires. — Maîtres et parents.

DEUXIÈME PARTIE

L'ÉLÈVE

CHAPITRE I. — Témoignages d'Élèves.....	127-129
CHAPITRE II. — Affectivité collective.....	130-143
Attitude affective d'une classe. — Les Meneurs. — Peur, colère et sympathie collectives. — Le « contraste affectif ».	
CHAPITRE III. — Les raisons personnelles.....	144-170
Sentiments irraisonnés. — Affection mutuelle. — Intérêt, curiosité. — L'idéal. — Admiration, adoration. — Amour filial. — Facteurs érotiques (les « flammes », complexes sexuels). — Jalousie.	
CHAPITRE IV. — Les raisons personnelles (suite).....	171-191
Rapports sociaux. — Chef idéal. — Bonhomie, bonté, gaité. — Simplicité, manque d'orgueil. — Confiance, tact. — Les « hors-programme ». — Traits de caractère.	
CHAPITRE V. — Les raisons morales.....	192-199
Comportement moral. — Comportement social. — Religion. — Jugements esthétiques.	
CHAPITRE VI. — Les raisons scolaires.....	200-222
Les préoccupations scolaires. — L'Activité intellectuelle du maître, ses formes diverses. — Conscience professionnelle. — Capacité pédagogique, méthode d'enseignement. — Maître-éducateur.	
CHAPITRE VII. — La justice scolaire.....	223-244
Le « juge » et les conditions de la justice scolaire. — Justice de traitement personnel. — Justice de rétribution. — Manque d'autorité et injustice. — Obligation et respect.	
CHAPITRE VIII. — Chiffres et données générales.....	245-260
Age et sexe. — Aspect extérieur. — Caractère, sociabilité. — Sévérité. — Discipline. — Obéissance. — Punitions. — Crainte. — Bons élèves et mauvais élèves. — Affectivité et rendement scolaire.	
CONCLUSION.....	261-268
APPENDICES I et II: Les feuilles d'enquête.....	269-272
BIBLIOGRAPHIE.....	273-274

